

VARIETÀ DEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO LINGUISTICO

a cura di

Anna De Meo - Mari D'Agostino

Gabriele Iannaccaro - Lorenzo Spreafico

studi AltLA **1**

AltLA

studi AltLA 1

VARIETÀ DEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO LINGUISTICO

a cura di

ANNA DE MEO - MARI D'AGOSTINO

GABRIELE IANNACCARO - LORENZO SPREAFICO

Milano 2014

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Elena Nuzzo, Lorenzo Spreafico.

© 2014 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Doberdò, 13
20126 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISBN edizione cartacea: 978-88-9765-705-7
ISBN edizione digitale (pdf): 978-88-9765-706-4

Indice

<i>Prefazione</i>	5
-------------------	---

PARTE I

Apprendere le lingue in situazioni di multilinguismo

MARINA CHINI	
Contesti e modalità dell'apprendimento dell'italiano per alunni di origine immigrata: un'indagine sulla provincia di Pavia	9
VALERIA VILLA	
Dinamiche di contatto linguistico nelle narrazioni di immigrati: dialetti e varietà regionali	43
LUISA AMENTA	
Varietà dei repertori nelle classi multilingui	59
SABRINA MACHETTI - RAYMOND SIEBETCHEU	
L'italiano in contatto con le lingue dei non nativi: il caso del camfranglais	77
CHIARA MELUZZI	
Italiano e tedesco a Bolzano: la percezione degli italofoeni	91
ALESSANDRO VIETTI - LORENZO SPREAFICO	
Apprendere la fonologia in contesto multilingue: il caso dell'italiano a Bolzano	105

PARTE II

Apprendimento guidato vs apprendimento spontaneo

GABRIELE PALLOTTI	
Studiare i contesti di apprendimento linguistico: modelli teorici e principi metodologici	121
GIUSEPPE PATERNOSTRO - ADELE PELLITTERI	
Contesti di apprendimento guidato a confronto. Idee per un modello di analisi dell'interazione nel <i>Task-Based Language Learning</i>	133
ELISA PELLEGRINO - MARILISA VITALE - LUISA SALVATI - GIUSEPPINA VITALE - SVEVA LIPARI	
La competenza prosodica nella classe di lingue. L'italiano in contesto L2, LS ed <i>e-learning</i>	153

PAOLA LEONE	
<i>Focus on form</i> durante conversazioni esolingui via computer	169
ANNA DE MARCO - PATRIZIA SORIANELLO - EUGENIA MASCHERPA	
L'acquisizione dei profili intonativi in apprendenti di italiano L2 attraverso un'unità di apprendimento in modalità <i>blended learning</i>	189
ELEONORA FRAGAI - IVANA FRATTER - ELISABETTA JAFRANCESCO	
Studenti universitari di italiano L2 in classi plurilingui: testi e azioni didattiche	213

PARTE III

L'italiano e i dialetti come L2

BRUNO MORETTI	
Il dialetto come lingua seconda	227
ANTONIA RUBINO	
L'italiano in Australia tra lingua immigrata e lingua seconda	241
EGLE MOCCIARO	
Aspetti della prosodia nell'interlingua di apprendenti vietnamiti di italiano L2: un'ipotesi di trattamento <i>task-based</i> in contesto guidato	263
CLAUDIO BARALDI	
L'apprendimento della lingua italiana nell'interazione con bambini migranti nella scuola dell'infanzia	279
PATRIZIA GIULIANO - SIMONA ANASTASIO - ROSA RUSSO	
Passato remoto, passato prossimo e imperfetto: uso biografico e fittizio delle forme al passato nelle interlingue di immigrati di area partenopea	299
INEKE VEDDER - VERONICA BENIGNO	
Ricchezza lessicale e uso delle collocazioni in produzioni scritte di italiano L2 e italiano L1	315
ILARIA FIORENTINI	
"Alla fine l'e nosc esser". Atteggiamenti nei confronti della trasmissione del ladino in Val di Fassa (TN)	331

Varietà dei contesti di apprendimento linguistico. Nuove prospettive

Il volume raccoglie contributi su un tema di rilevanza cruciale negli studi sulla creazione e il mantenimento del multilinguismo, una delle grandi sfide linguistiche e sociali in questo primo scorcio di secolo. In un mondo che diviene sempre più “superdiverso” – o meglio, in cui elementi di superdiversità coinvolgono sempre più strettamente la nostra esperienza linguistica – è fondamentale concentrare la propria attenzione su due questioni fondative di tale estrema variabilità e diversità: da un lato il momento della creazione o dell’accesso alla diversità linguistica, appunto l’apprendimento di nuove lingue (e culture); e dall’altro, non meno importante, le condizioni specifiche in cui la varietà si forma e manifesta, i contesti di apprendimento.

E tuttavia, piuttosto curiosamente, mentre una quantità di studi specifici, talora ottimi, indagano sull’interazione fra l’apprendimento/acquisizione di nuove strade e abitudini linguistiche e le condizioni effettive in cui questi processi avvengono, pare mancare, almeno in Italia, uno sguardo generale e insieme variegato su questa cruciale interazione. Il volume vuole dunque configurarsi anzitutto come una proposta, non a caso, riteniamo, proveniente dall’Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), che intende sì contribuire a fare il punto della situazione, ma anche stimolare il dibattito fra i ricercatori perché si formi una più solida piattaforma comune fra gli studi di apprendologia e di variazione che molto, riteniamo, hanno da guadagnare dal confronto reciproco.

Questo libro nasce dall’esperienza, scientificamente assai significativa, del Congresso Internazionale dell’AItLA tenutosi a Palermo nel febbraio del 2013. Si è trattato di un importante momento di studio e discussione su questi temi, a cui hanno preso parte studiosi affermati sul piano internazionale e, cosa assai promettente, una quantità di giovani e agguerriti ricercatori, testimonianza dell’attualità e del potenziale di crescita di un tema trasversale come quello affrontato. Il volume raccoglie una parte dei contributi là presentati, rielaborati dopo il confronto collettivo delle giornate di lavoro e raccolti in tre grandi sezioni, che tuttavia si completano a vicenda e consentono più di un confronto incrociato, a formare un’unica visione, organica e tuttavia diversamente sfaccettata.

Nella prima di queste sezioni, “Apprendere le lingue in situazioni di multilinguismo”, viene impostato direttamente il confronto fra le sottodiscipline dell’apprendimento e della variazione linguistica, tema centrale, come si diceva, delle giornate

palermitane e del volume. I contributi di questa parte, volutamente incentrati su situazioni italiane, presentano una grande varietà di situazioni, il cui *fil rouge* è costituito dalla stretta interazione fra momenti di apprendimento, guidato o spontaneo, e situazioni in cui un tale apprendimento avviene: mostrando proprio che le dinamiche del “plurilinguismo conquistato”, in tali contesti, non sarebbero scientificamente comprensibili senza tener conto dei modi e delle situazioni in cui si manifestano.

Su “Apprendimento guidato e apprendimento spontaneo” si concentra particolarmente la seconda sezione, concepita come una sorta di ampliamento della prima, in cui il *focus* è tuttavia posto “dalla parte dell’insegnante”: a conferma del grande lavoro, scientifico e didattico, che si fa e che occorre fare per la comprensione, il rinvenimento, la messa a punto e la buona applicazione di criteri di insegnamento efficaci e adatti alle mutate condizioni del plurilinguismo nella nostra società, sia dal punto di vista della lezione tradizionale, sia in contesti *blended* o mediati dalle nuove tecnologie.

Uno sguardo ancora in parte diverso, questa volta incentrato sull’apprendente e direttamente sulle lingue e varietà coinvolte nei processi di apprendimento/acquisizione, ci offre la terza sezione, “L’italiano e i dialetti come L2”, in cui – significativamente accanto a situazioni di avvicinamento più tradizionale all’italiano come L2 – entrano in campo anche istanze di plurilinguismo diremmo “endogeno” tramite la considerazione della varietà linguistica (ossia dialettale e delle varietà di minoranza) del nostro territorio.

La nostra ambizione è duplice: licenziando il volume ci proponiamo non solo di contribuire alla conoscenza e al dibattito scientifico sui temi che qui si troveranno trattati, ma anche di indicare vie concrete, quasi di “buone pratiche”, come ora usa dire, di intervento, al fine di migliorare la democrazia linguistica nel nostro Paese – che è, crediamo, uno dei tasselli indispensabili di una compiuta democrazia *tout court*. Ci piace qui ringraziare, oltre ai perfetti organizzatori del Congresso di Palermo, Luisa Amenta, Chiara Amoruso, Grazia La Paglia, Egle Mocchiato, Giuseppe Paternostro, Adele Pellitteri, Vincenzo Pinello, Monica Rizzo, il Presidente dell’AItLA, Giuliano Bernini, per il suo costante aiuto e consiglio nella non semplice cura del volume, e in modo particolare Camilla Bettoni, il cui lavoro e sostegno è stato decisivo.

Napoli, Palermo, Milano, Bolzano

Anna De Meo, Mari D’Agostino,

Gabriele Iannàccaro,

Lorenzo Spreafico

PARTE I

APPRENDERE LE LINGUE IN SITUAZIONI
DI MULTILINGUISMO

Contesti e modalità dell'apprendimento dell'italiano per alunni di origine immigrata: un'indagine sulla provincia di Pavia

After a socio-statistical sketch of migration to Italy in recent years, this chapter presents and discusses some results of a quantitative survey conducted in 2012 among 555 10-15 year old pupils with migration background living in the province of Pavia (Lombardy). In our analysis of their answers to a questionnaire concerning their biography and linguistic repertoire, competences and usage, we focus on the contexts in which they have learned Italian and on the languages used by their relatives with them. Results show that important factors in learning Italian include not only school, but also television, Italian friends, and the parents.

1. *Introduzione*

Negli ultimi decenni la crescente presenza immigrata in Italia è stata oggetto di studio da diversi punti di vista, in parte complementari. A partire dalla metà degli anni '80 del secolo scorso è stata praticata dapprima una prospettiva acquisizionale, con ricerche sull'apprendimento per lo più spontaneo dell'italiano L2 in adulti, soprattutto, ma non solo, all'interno del Progetto di Pavia² (Giacalone Ramat, 2003, 2007; Bernini, 2010; Bernini *et al.*, 2008), ricerche che hanno prodotto risultati significativi, sia dal punto di vista teorico, confermando la validità di alcuni principi acquisizionali, sia dal punto di vista applicativo, in quanto potenzialmente utili per un'impostazione consapevole del syllabo e dei percorsi didattici (cfr. Lo Duca, 2006; Grassi, 2008; Chini, 2012). Alla luce di tali risultati ha iniziato infatti a svilupparsi una didattica acquisizionale, prefigurata da Massimo Vedovelli (2003) e implementata recentemente soprattutto da Stefano Rastelli, anche in chiave sperimentale (2009, 2010; Nuzzo - Rastelli, 2011; cfr. pure Andorno, 2006; Grassi *et al.*, 2008, 2010; Chini, 2012); il suo obiettivo centrale è "armonizzare l'intervento didattico (cioè cosa si insegna, quando e come) con i processi naturali di apprendimento" (Vedovelli - Villarini, 2003: 277; Rastelli, 2009: 9), studiando come insegnare più efficacemente L2 sfruttando i tipici elementi della classe di lingua (cura

¹ Università di Pavia.

² Il filone di studi sull'acquisizione dell'italiano L2 si è soffermato su vari livelli delle interlingue, soprattutto morfologico, sintattico e testuale, poi anche lessicale, con ricerche spesso condotte in un'ottica cognitivo-funzionale (in particolare nel suddetto Progetto di Pavia) o nell'ambito della teoria della Processabilità di Pienemann (Bettoni, 2012), con un interesse più recente per gli aspetti pragmatici in L2 (Nuzzo, 2007).

dell'input e del feedback anche correttivo, trattamento dell'errore, insegnamento della grammatica, tecniche didattiche). Quest'ottica innovativa non ha finora dedicato un'attenzione specifica e differenziata ai vari contesti di apprendimento, se non per alcuni specifici gruppi di apprendenti adulti con la stessa L1 (ad es. studenti universitari cinesi del progetto "Marco Polo"; Rastelli, 2010; Bonvino - Rastelli, 2011).

Focalizzando l'attenzione sui minori e sui loro bisogni formativi e linguistici legati al loro inserimento scolastico, altri studiosi, di formazione glottodidattica o pedagogica, hanno riflettuto sulle esigenze di un approccio didattico di stampo interculturale, adeguato a classi sempre più contrassegnate dalla presenza di alunni e studenti di origine straniera, un approccio attento alle specifiche caratteristiche del contesto scolastico e ai vari tipi di interazione che vi sono praticati (Favaro, 1992, 2002; Balboni, 1994; Luise, 2006; Pistolesi, 2007; Grassi, 2007; Ciliberti *et al.*, 2003 e altri ancora).

Un ultimo filone di studi, risalente a poco più di un decennio fa e ascrivibile alla sociolinguistica della migrazione, si è occupato di descrivere l'intero repertorio linguistico degli immigrati e dei loro attuali usi linguistici, legati all'italiano L2, alle loro L1, ad altre lingue conosciute in patria o durante il percorso migratorio (Bagna *et al.*, 2003; Chini, 2004d; Massariello Merzagora, 2004; Valentini, 2005, 2009; Vietti, 2005; studi in Chini, 2009c), con un occhio anche alle dinamiche sociologiche della migrazione e delle seconde generazioni (Ambrosini, 2005; Ambrosini - Molina, 2004), al tema dello *shift* linguistico primario e secondario nelle nuove comunità alloglotte (Chini, 2009a; cfr. Clyne - Kipp, 1999; Extra - Verhoeven, 1999; Clyne, 2003, su altre aree, europee e non).

Il presente contributo si situa in quest'ultimo più recente filone sociolinguistico, interessato ai contesti, spesso plurilingui, in cui interagiscono e imparano l'italiano persone di origine immigrata, in particolare minori, più che alle caratteristiche e regolarità dei percorsi acquisizionali dell'italiano L2. Il nostro tentativo sarà quello di ricostruire i contesti sia sociologici (§ 2, 4) che sociolinguistici (§ 5, 6) in cui bambini o ragazzi immigrati o figli di immigrati imparano e usano l'italiano L2. Dopo un inquadramento di stampo socio-statistico, ci soffermeremo sui dati emersi da un'indagine quantitativa condotta nel 2012 nelle scuole primarie e secondarie di primo grado della Provincia di Pavia. Essa si colloca a 10 anni da un'analoga ricognizione, su cui si è in parte riferito in un Convegno AItLA del 2004, relativamente però a un campione di immigrati adulti (Chini *et al.*, 2005), e che era stata estesamente analizzata, sul versante di adulti e minori immigrati, in un volume curato dalla sottoscritta (Chini, 2004d; sui minori, cfr. Biazzini - Chini, 2004; Chini *et al.*, 2004; Chini, 2009b).

Gli alunni stranieri presenti nelle scuole italiane costituiscono una tipologia di apprendenti di italiano L2 particolarmente interessante e cruciale non solo ai fini sociali dell'integrazione e della convivenza civile o a quelli formativi legati a una proficua scolarizzazione, ma anche in ordine all'ampliamento dell'orizzonte degli studi sull'italiano L2. Questi sono stati finora condotti prevalentemente, se non esclusivamente, su apprendenti adulti o eventualmente su studenti universitari.

Riteniamo in prospettiva auspicabile per il futuro che studi acquisizionali, anche longitudinali, possano essere condotti pure su questa tipologia di apprendenti di età inferiore, rilevante per vari motivi: sia perché essa è ampiamente rappresentata nelle nostre scuole (pertanto si presume che conoscerne le caratteristiche possa aiutare a impostare adeguatamente gli interventi didattici ad essa rivolti), sia perché si tratta di fasce d'età finora poco studiate per l'italiano L2, ma notoriamente piuttosto dinamiche nell'acquisizione, soprattutto nel caso di soggetti di età prepuberale (DeKeyser, 2000). Anche in vista di tali future prospettive di studio, riteniamo utili indagini specifiche sugli ambiti e sull'effettiva rete di relazioni in cui gli alunni di origine immigrata sono inseriti e sulle loro quotidiane scelte di lingua nei vari contesti di vita in cui si trovano a interagire, *in primis* in famiglia.

Su ciò ci concentreremo in questo contributo dopo aver delineato l'attuale quadro italiano e locale dell'immigrazione. Terremo qui sullo sfondo tematiche significative e pertinenti, che non potremo trattare per esteso, ma che menzioniamo in quanto si intrecciano con il tema dei contesti di apprendimento dell'italiano L2 in alunni alloglotti, quali:

- a. a livello scolastico, le diverse modalità di gestione delle classi multiculturali e della loro educazione interculturale, le scelte di tipo didattico e organizzativo relative al supporto all'italiano L2 per alunni di origine immigrata attuate nelle singole scuole, le modalità dell'utilizzo della risorsa "classe multiculturale" per un'educazione plurilingue rivolta a tutti gli alunni (Favaro, 2002; Luise, 2006; Ciliberti *et al.*, 2003 e altri);
- b. a livello più generale e istituzionale, le politiche scolastiche relative all'educazione plurilingue degli alunni, non solo immigrati, tanto auspicata da documenti europei e italiani (cfr. almeno Béacco, 2007, per l'Europa e, per l'Italia, il documento del MPI, 2007³);
- c. a livello sociolinguistico questioni come:
 - la formazione e l'uso di eventuali varietà etniche (di italiano) all'interno di specifiche comunità immigrate, tema affrontato soprattutto per Paesi dell'Europa centro-settentrionale, come la Germania o la Svezia, molto meno, e motivatamente, in Italia (cfr. Vietti, 2005, 2009 e riferimenti);
 - il mantenimento della/e lingua/e d'origine o *heritage languages* nella situazione migratoria, con possibili dinamiche di logorior linguistico di L1 (*first language attrition*; es. De Bot - Fase, 1991);
 - l'incidenza del rapporto fra lingua e identità personale e di gruppo su usi e atteggiamenti verso L1 e L2, con il connesso tema dello "stile" à la Eckert (2000; cfr. Boario, 2009; Cortinovia, 2010-11).

³ Il primo, la nuova *Guida per l'elaborazione delle politiche linguistiche ed educative in Europa*, raccoglie, si conforma e attua le varie direttive europee, specie degli anni 2000, volte a promuovere l'educazione interculturale e a valorizzare il multilinguismo come risorsa e impegno per l'Europa; il secondo, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, delinea una applicazione originale (e ancora in parte inattuata) per il contesto italiano di tali principi.

Focalizzeremo qui la nostra attenzione sui contesti e sulle modalità di apprendimento dell'italiano per alunni di origine immigrata a partire dal loro punto di vista. Altre visioni, più o meno oggettive, sul tema sono altrettanto o forse più interessanti, ma dal punto di vista metodologico non ci sembra irrilevante uno sguardo "emico" sul fenomeno, dalla specola dei protagonisti, verso cui si devono poi rivolgere gli opportuni interventi didattici e istituzionali. Dopo un inquadramento socio-statistico dell'ambito migratorio nazionale e locale indagato (§ 2), illustreremo lo strumento utilizzato e il campione analizzato (§ 3), alcune sue caratteristiche socioanagrafiche e relazionali (§ 4), per concentrarci poi su luoghi e modalità di apprendimento dell'italiano (§ 5) e su usi linguistici (§ 6), con un cenno anche al ricorso ai media. Terremo in considerazione, oltre al ruolo di agenzie di italianizzazione, tradizionali e nuove, anche quello della famiglia immigrata da cui i soggetti provengono.

2. Il contesto italiano e locale della ricerca

Sul fenomeno dell'immigrazione in Italia sono numerosi gli studi di stampo sociologico e statistico⁴ e costanti gli aggiornamenti cui possiamo attingere per una visione adeguata del fenomeno. Oltre alle elaborazioni dell'ISTAT e del Ministero dell'Interno (e per il 2011 le evidenze del Censimento), per i dati relativi ai flussi di immigrati, al loro inserimento socioculturale e nel mondo del lavoro, alle loro caratteristiche a livello regionale possiamo ricorrere al Rapporto annuale di Caritas Migrantes (l'ultimo, il Dossier del 2012, è uscito nell'ottobre 2012). Sugli alunni di origine immigrata presenti nelle scuole italiane disponiamo poi di annuali rapporti del MIUR su "alunni di cittadinanza non italiana", di cui l'ultimo, anch'esso dell'ottobre 2012, riguarda i dati dell'a.s. 2011/2012 (MIUR, 2012), anno in cui si è svolta la nostra indagine. Forniamo di seguito in alcune tabelle dati relativi al quadro generale e scolastico, che costituisce il macrocontesto in cui si colloca la nostra indagine, la cornice dei singoli ambiti di vita, studio e interazione degli alunni di origine immigrata oggetto di questo studio.

Il profilo complessivo del contesto migratorio italiano è così sintetizzabile:

- l'immigrazione riguarda tutto il Paese, in modo particolare le sue aree settentrionali e centrali, toccando soprattutto regioni come la Lombardia, poi il Lazio, l'Emilia Romagna e il Veneto; la presenza migratoria è ragguardevole pure in Piemonte e Toscana, molto meno al Sud (Tabella 1).
- nonostante la crisi, l'immigrazione continua, seppur rallentata: all'inizio del 2012 sono stimate dal Dossier di Caritas Migrantes (2012) 5.011.000 presenze straniere, solo 43.000 in più del 2011, con un'incidenza percentuale dell'8.2% sul totale della popolazione a livello nazionale;

⁴ Cfr. per es. Bonifazi (1998), Ambrosini (2005), Ambrosini - Molina (2004), Blangiardo (2010), i Dossier di Caritas Migrantes (2012 e annate precedenti), le pubblicazioni della Fondazione ISMU sulla situazione lombarda (cfr. Blangiardo, 2012), la sintesi di Colombo - Sciortino (2004).

- l'immigrazione costituisce un dato strutturale della demografia italiana, offrendo al Paese un contributo economico e occupazionale significativo, cospicuo soprattutto nell'industria (35%) e nei servizi alle famiglie e alla persona (21%; Caritas Migrantes, 2012: 13-14, 233), settori in cui trovano lavoro la maggioranza dei genitori dei minori di origine immigrata;

Tabella 1 - *Stima dei soggiornanti stranieri regolari per area*
(alcune regioni e Italia; Caritas Migrantes, 2012)

<i>Regione</i>	<i>Residenti stranieri regolari a fine 2011</i>	<i>% sul totale nazionale</i>	<i>% sulla popolazione residente</i>
Piemonte	422.000	8,4	9,5
Lombardia	1.178.000	23,5	11,8
Veneto	554.000	11,1	11,2
Friuli-Venezia Giulia	120.000	2,4	9,7
Emilia Romagna	555.000	11,1	12,4
Toscana	398.000	7,9	10,6
Lazio	615.000	12,3	10,6
Campania	194.000	3,9	3,9
Abruzzo	85.000	1,7	6,3
Puglia	100.000	2,0	2,4
Sicilia	142.000	2,8	2,8
Sardegna	39.000	0,8	2,3
ITALIA	5.011.000, di cui 23,9% minori, 49,5% donne		

- le provenienze dei flussi migratori in entrata sono varie e concernono oltre 200 Paesi, di cui alcuni, più rappresentati di altri, coprono una quota significativa dell'intera popolazione immigrata: romeni, albanesi, marocchini, cinesi, ucraini e filippini (Tabella 2). Ne consegue che le lingue d'origine (ma anche le culture e probabilmente i modelli di insediamento e integrazione nel Paese d'arrivo) sono numerose. Per alcune lingue, le più rappresentate (cfr. colonna a destra della Tabella 2), è ipotizzabile che si sia formata o si stia formando in Italia una vera comunità linguistica, pur deterritorializzata, più o meno diffusa o concentrata, potenzialmente una nuova minoranza linguistica (Chini, 2009a). Tali comunità potrebbero essere un contesto di diffusione di norme linguistiche comuni (relative alle lingue del repertorio d'origine e/o a quello d'arrivo e ai loro usi), norme anche divergenti rispetto a quelle del Paese d'origine o d'arrivo (si pensi agli etnoletti), e di atteggiamenti condivisi verso l'italiano o le altre lingue, il Paese d'arrivo e la sua cultura. Tutto ciò è ancora poco studiato, se non per alcune specifiche situazioni (Vietti, 2005, 2009 per le peruviane a Torino, Cortinovis, 2010-11 per giovani albanofoni a Bolzano), ma verosimilmente incide molto anche su pratiche e atteggiamenti linguistici di minori immigrati presenti nelle scuole. Nella Tabella 2 sono riportati i Paesi d'origine degli immigrati più rappresentati e le loro principali lingue.

Tabella 2 - *Primi Paesi d'origine degli immigrati in Italia nel 2011*
(Caritas Migrantes, 2012: 443, per le cifre)

<i>Cittadinanza</i>	<i>Valore assoluto complessivo di soggiornanti extra UE e residenti UE (2011)</i>	<i>Principali lingue materne</i>
Albania	482.627	albanese (tosco e ghego)
Marocco	452.424	arabo (marocchino), berbero
Cina	209.934	cinese wú, cinese standard
Ucraina	223.782	ucraino, russo
Filippine	152.382	tagalog, ilocano, inglese
Moldova	147.519	moldavo (rumeno)
India	145.164	hindi, panjabi, tamil
Tunisia	122.595	arabo (tunisino), berbero
Egitto	117.145	arabo (egiziano)
Polonia	109.018	polacco
Perù	107.847	spagnolo, quechua
Bangladesh	106.671	bengalese

- il fenomeno migratorio tende a stabilizzarsi grazie alla crescita del numero di immigrati coniugati, di donne e delle seconde generazioni (il 15% degli stranieri residenti; Caritas Migrantes, 2012: 101 e *passim*); ne sono un ulteriore segnale il moltiplicarsi di associazioni e di testate giornalistiche, *on line* e radiotelevisive per stranieri, nelle quali l'italiano si affianca di norma a una lingua straniera (cfr. Fiorentini, 2005).

Passando ora agli alunni con cittadinanza non italiana presenti nella scuola italiana, ambito in cui si è svolta la nostra indagine, ricaviamo alcune utili informazioni dall'ultimo Notiziario del MIUR (2012), da cui emerge un universo fortemente differenziato (circa 200 Paesi d'origine) e in tumultuosa crescita, costituito da 755.939 alunni, in media l'8,4% del totale, una cifra in termini assoluti più che quadruplicata rispetto a 10 anni fa quando era stata condotta la nostra prima indagine (nel 2001/2002 vi erano 181.767 alunni stranieri, il 2,3% del totale), e 30 volte maggiore rispetto a 20 anni fa (erano 25.756, 0,3%, nel non lontanissimo 1991/1992). La presenza per genere è abbastanza equilibrata: le alunne di cittadinanza non italiana sono in media il 47,6% del totale (il 49% nella secondaria di II grado). Il grado scolastico più toccato dal fenomeno è la primaria (268.671), dove gli allievi stranieri costituiscono in media quasi il 10% del totale (9,5%), ma anche i gradi inferiori e superiori sono fortemente contrassegnati da tale presenza, con cifre attorno ai 160.000 alunni per ciascun grado scolastico, sia per la primaria che per le secondarie di I e II grado (cfr. Tabella 3).

Molti di questi alunni sono presenti da alcuni anni in Italia; i nuovi ingressi, per i quali l'apprendimento dell'italiano è particolarmente urgente, costituiscono solo il 6% degli alunni non italiani (lo 0,5% del totale). Forte, specie nell'ultimo decennio, l'incremento delle seconde generazioni (in tutto il 44% degli alunni stranieri), soprattutto nella scuola dell'infanzia (dove costituiscono l'80%) e nella primaria

(54%), mentre nella secondaria di I grado esse concernono poco più di un alunno straniero su quattro (28%), uno su dieci nella secondaria di II grado (10%).

Questo dato differenzia ulteriormente il panorama attuale da quello di 10 anni fa e delinea contesti in cui la conoscenza dell'italiano da parte di questi soggetti è verosimilmente molto diversa a livello qualitativo e quantitativo, il che ha diretti riscontri sulla diversificazione dei loro effettivi bisogni linguistici, quindi pure degli interventi didattici volti a soddisfarli. In particolare per molti alunni di origine immigrata delle scuole materne o dell'infanzia e delle primarie il problema dell'italiano "della sopravvivenza" verosimilmente non si pone, tuttavia possono permanere problemi più fini, di tipo linguistico e culturale (oltre che psicologico).

La presenza di alunni stranieri riguarda oggi, pur in misura differenziata, la grande maggioranza delle scuole italiane (il 78%); ca. nel 60% di esse gli alunni stranieri coprono dall'1 al 14% del totale degli alunni (nel 65% delle primarie, nel 69% delle secondarie di I grado). Si tratta di una quota relativamente contenuta, ma significativa. Un numero ridotto di scuole, il 4%, ha tassi di presenza straniera molto alti (superiori al 30%), in particolare in Emilia, Lombardia e Piemonte⁵. I Comuni che ospitano il numero più elevato di alunni stranieri sono, nell'ordine, Roma (36.657), Milano (31.583) e Torino (22.843), metropoli in cui le comunità immigrate sono particolarmente numerose.

La situazione è fortemente differenziata nelle diverse aree del Paese, con le scuole lombarde al primo posto per presenza di alunni stranieri: vi si concentra quasi un quarto di tali alunni e il loro numero (184.592; 13,2% del totale) è più che doppio rispetto alle scuole del Veneto (89.367, 12,5%) e dell'Emilia Romagna (86.944, 14,6%), rispettivamente al secondo e terzo posto per presenze assolute. In termini percentuali pure Piemonte, Toscana e Umbria si segnalano per quote ragguardevoli di alunni stranieri, il 12-13% del totale, decisamente superiori alla media nazionale dell'8,4%. La seguente tabella fornisce le cifre relative alle prime dieci regioni per numero di alunni stranieri, con la loro distribuzione percentuale sui diversi livelli scolastici, non molto differenziata se non per alcune punte superiori alla media di alunni stranieri alle materne nel Nord Ovest (spesso nati in Italia) o alle superiori, specie nel Centro-Sud (sovente nati all'estero).

Anche nella scuola alcune nazionalità sono molto più rappresentate di altre: *in primis* troviamo quella romena (141.050, 18,7% degli alunni stranieri), poi, quasi in pari misura, l'albanese (102.719, 13,6%) e la marocchina (95.912, 12,7%); a una certa distanza viene la quarta cittadinanza, quella cinese (34.080, 4,5%). Le altre cittadinanze fra le prime 10 coprono solo il 2-3% del totale (cfr. Tabella 4), mentre moltissime sono molto scarsamente rappresentate (essendo in tutto 200). Ciò configura in potenza anche a scuola contesti di apprendimento multietnici in cui l'italiano si offre come lingua franca anche per l'interazione fra alunni immigrati di varia origine, oltre che con gli alunni italofoeni; solo per gli allievi delle cittadinan-

⁵ Ricordiamo che il 30% è la quota massima di alunni con cittadinanza non italiana per classe (CM 2, 8.1.2010), entrata in vigore gradualmente dall'a.s. 2010/2011, ma innalzabile nel caso di presenze di stranieri con adeguate competenze linguistiche (MIUR, 2012: 5).

ze più rappresentate riteniamo ipotizzabile qualche pratica pure delle loro lingue d'origine nelle aule o nei cortili e corridoi scolastici, con compagni della stessa area linguistica.

Tabella 3 - *Alunni con cittadinanza non italiana per regione e loro distribuzione per livello scolastico (prime 10 regioni; fonte MIUR 2012)*

<i>Regioni</i>	<i>Totale</i>	<i>% scuola infanzia</i>	<i>% scuola primaria</i>	<i>% sc. sec. I grado</i>	<i>% sc. sec. II grado</i>	<i>% totale</i>
<i>Italia</i>	755.939	20,7	35,5	22,0	21,8	8,4
Lombardia	184.592	22,0	36,7	22,1	19,2	13,2
Emilia Romagna	86.944	19,3	35,2	21,5	24,0	14,6
Veneto	89.367	22,2	37,4	21,7	18,8	12,5
Lazio	72.632	18,9	34,3	22,6	24,2	8,8
Piemonte	72.053	22,6	35,3	21,3	20,9	12,2
Toscana	59.900	19,4	34,8	22,1	23,7	12,0
Marche	26.474	20,9	33,5	21,6	24,0	11,8
Liguria	22.136	19,4	32,0	22,1	26,5	11,2
Sicilia	21.398	18,0	37,5	24,0	20,5	2,5
Campania	19.053	16,1	35,2	22,9	25,8	1,8

Tabella 4 - *Principali stati di origine degli alunni con cittadinanza non italiana (MIUR, 2012)*

<i>Principali stati di origine</i>	<i>n. alunni</i>	<i>%</i>
Romania	141.050	18,7
Albania	102.719	13,6
Marocco	95.912	12,7
Cina, Repubblica Popolare	34.080	4,5
Moldavia	23.103	3,1
India	21.994	2,9
Filippine	21.281	2,8
Ecuador	19.473	2,6
Tunisia	18.674	2,5
Ucraina	18.374	2,4
Perù	18.011	2,4
Macedonia, ex. Rep. Jugoslava di	17.333	2,3
Pakistan	15.572	2,1

Un ulteriore dato significativo riguarda il rendimento di tali alunni, elemento che ci informa indirettamente sulla loro integrazione scolastica e linguistica. Si conferma la maggiore percentuale di alunni ripetenti con cittadinanza straniera rispetto agli italiani, più volte rilevata (quasi quattro volte tanto: in media 39,5% vs. 10,7%), con un divario che supera i 40 punti percentuali nelle secondarie di I e II grado. Oltre il 50% degli alunni stranieri con 14 anni e più ha accumulato un ritardo scolastico; ad età inferiori le percentuali di ritardi sono più basse, ma progressivamente crescono: fra i 9-10 anni sono attorno al 20%, a 11 anni il 27%, a 12 il 40%, mentre quasi la

metà (48%) degli alunni stranieri di 13 anni ha un ritardo scolastico. Va tuttavia osservato, a testimonianza del lavoro di integrazione svolto dalle scuole, che negli ultimi anni il ritardo scolastico degli alunni stranieri risulta in diminuzione secondo dati ministeriali (MIUR, 2012: 6).

Passiamo ora al contesto lombardo dell'indagine, in un'ottica dapprima generale poi scolastica. Rispetto al quadro nazionale esso presenta una ancor maggiore dispersione dei cittadini stranieri su diversi Paesi d'origine e un minor divario fra il peso dei tre gruppi più rappresentati (romeno, albanese e marocchino, percentualmente equiparabili: 11-13%) e gli altri che costituiscono il secondo sottogruppo per presenze (indiano, filippino, ecuadoriano: 4-5%) e che a livello nazionale sono molto meno rappresentati (1,3-2%). Da un lato si configura dunque la possibilità che soprattutto le persone di tali provenienze, più cospicuamente rappresentate, costituiscano in Lombardia comunità linguistiche minoritarie, con potenziali risvolti anche sul piano (socio)linguistico e sul contesto di apprendimento degli alunni di tali origini. Dall'altro la dispersione relativamente maggiore delle varie altre provenienze delinea un ambito in cui il ruolo dell'italiano lingua franca esce ulteriormente accresciuto.

Fra le province lombarde la Provincia di Pavia non è certo la più massicciamente caratterizzata da presenze immigrate (accoglie 66.000 stranieri, il 5,2% del totale lombardo), ma presenta un'alta densità migratoria (12%), di poco inferiore a quella delle province di Lodi, Cremona, Bergamo (13-14%; ORIM, 2011) e ha subito negli ultimi 10 anni (2001-2011) con Lodi la variazione massima di presenze immigrate (del 346%; Lodi 356%). Secondo i dati ISTAT la percentuale di stranieri nei maggiori centri pavesi va dal 10% di Pavia e Voghera al 13-14% di Vigevano e Mortara. Più precisamente, per quanto concerne il Comune di Pavia, le provenienze più rappresentate nel 2011 (su 7.165 stranieri, 10,1% della popolazione) sono riportate nella Tabella 5.

Tabella 5 - *Provenienze principali dei cittadini stranieri a Pavia (Fonte ISTAT)*

1	Romania	1.145
2	Ucraina	780
3	Albania	566
4	Rep. Dominicana	480
5	Camerun	303
6	Perù	288
7	Egitto	267
8	Moldavia	251
9	Tunisia	209
10	Cina	204

Per quanto concerne gli alunni stranieri presenti nelle scuole dei due centri maggiori della Provincia, Pavia e Vigevano, e le loro principali provenienze, il MIUR (2012) fornisce i seguenti dati, che nella Tabella 6 affianchiamo ai dati degli alunni stranieri nel capoluogo lombardo per un possibile confronto.

Le provenienze degli alunni stranieri nei tre comuni lombardi sono quantitativamente e percentualmente piuttosto diverse, soprattutto per quanto riguarda il contesto metropolitano milanese rispetto alle due città della Provincia pavese, dove in proporzione ci sono più alunni romeni, albanesi e tunisini e meno cinesi e filippini che a Milano.

Relativamente all'ordine di scuola, la Provincia di Pavia, che conta in tutto quasi 10.000 studenti stranieri (il 13,6% del totale), di cui oltre la metà europei e circa un quarto africani, ha una quota quasi doppia di alunni stranieri alle scuole primarie rispetto alle materne o alle secondarie di primo o secondo grado, secondo le cifre che riportiamo in Tabella 7 (dati MIUR, 2012). Le percentuali non sono molto diverse da quelle di Milano, che ha però ovviamente numeri assoluti molto più alti di alunni stranieri (quasi 8 volte di più), oltre che una maggiore quota di provenienze (sud)americane (es. Perù e Ecuador), e asiatiche (Cina, Filippine; cfr. anche Tabella 6) rispetto alla Provincia di Pavia.

Pur con numeri decisamente inferiori, la Provincia di Pavia presenta proporzioni simili di presenze immigrate ai vari livelli scolastici (13-15% di alunni stranieri alle scuole inferiori; 10% alle superiori), ma distribuzioni diverse in termini di provenienze e probabilmente anche di lunghezza del soggiorno (in media di più lunga data a Milano) e di modalità di integrazione, oltre che diverse dinamiche sociologiche (si pensi per es. a reti immigrate monoetniche più o meno estese, più probabili nella metropoli che a Pavia) e probabilmente pure differenze sociolinguistiche (cfr. in particolare ORIM, 2011 sulla Provincia di Pavia).

Tabella 6 - *Alunni stranieri e loro principali origini nelle scuole di Pavia, Vigevano e Milano (2011-2012; fonte MIUR, 2012)*

<i>Provenienza</i>	<i>Pavia</i>	<i>Vigevano</i>	<i>Milano</i>
<i>n. alunni stranieri</i>	1.743	1.501	31.583
<i>% alunni stranieri</i>	10,1	16,3	17,3
Romania	23,4	11,3	5,2
Albania	12,0	15,7	2,8
Marocco	4,6	8,5	4,9
Cina	2,5	4,2	8,9
Moldavia	4,6	1,7	1,3
India	1,5	0,3	0,4
Ecuador	6,3	8,4	8,7
Tunisia	3,1	6,5	0,8
Ucraina	5,4	1,5	1,9
Filippine	1,5	2,7	19,0

Del resto, in relazione anche al tipo di lavoro che offrono i vari contesti ai genitori di tali alunni, ossia più orientato all'industria o al terziario e ai servizi, gli stessi comuni della provincia pavese presentano provenienze percentualmente diversificate, che si intravedono già nel confronto fra le scuole dei comuni di Pavia (con più alunni romeni, ucraini e moldavi) e Vigevano (con più alunni albanesi e arabofoni, marocchini, ma anche egiziani e tunisini). Romeni, marocchini e albanesi sono di norma

impegnati sul territorio, anche extraurbano, come operai (compresi operai edili), e nei servizi alle imprese (45-50% in Lombardia) e questo spiega la loro folta presenza a Vigevano, centro industriale attivo nei comparti calzaturiero, meccanico, chimico, petrolifero; immigrate ucraine, moldave, filippine, ecuadoriane si concentrano invece spesso nelle città (come a Pavia, molto più orientata al terziario di Vigevano), in particolare nei servizi alle famiglie (cfr. Caritas Migrantes, 2012: 228-229, 233, 316).

Tabella 7 - *Distribuzione degli alunni stranieri nei vari gradi scolastici; provenienza continentale (Province di Pavia e Milano; MIUR, 2012)*

<i>Scuole e provenienza</i>	<i>Pavia</i>	<i>Milano</i>
Tot. alunni stranieri	9.418 (13,6%)	69.801 (12,8%)
% scuola per l'infanzia	14,8	13,4
% scuola primaria	15,5	13,6
% scuola secondaria I grado	14,5	14,0
% scuola secondaria II grado	9,8	10,4
Tot. Europa	5.059	19.609
Tot. Africa	2.411	15.781
Tot. America	1.244	17.188
Tot. Asia	701	16.901

3. *Presentazione dell'indagine: strumento e campione*

Delineato il macrocontesto dell'indagine, ci soffermiamo ora sullo specifico della nostra ricerca quantitativa, svolta nel 2012 su alunni di origine immigrata presenti in scuole primarie (IV e V classe) e secondarie di I grado (I-II-III classe) nella Provincia di Pavia. Si tratta di minori di norma di cittadinanza straniera, nati all'estero o in Italia da genitori stranieri (almeno uno di essi lo è); sono stati esclusi dal campione minori adottati o nomadi, una tipologia di soggetti e di migrazione per diversi aspetti divaricata rispetto a quella migratoria più tipica, al centro dell'indagine del 2002. Uno degli scopi finali dell'attuale ricerca, le cui elaborazioni sono in fieri, è il confronto fra i dati attuali (riferiti al 2012) e quelli di un'analogica ricerca condotta nel 2002 su 414 alunni (di cui 309 della Provincia di Pavia), per i cui dettagli rimandiamo a Chini *et al.* (2004) e Chini (2004). All'altezza di febbraio-marzo 2012 sono stati analizzati parzialmente i questionari di 555 alunni su cui forniremo qualche prima elaborazione⁶. È attualmente in corso un'indagine parallela in Piemonte, coordinata da Cecilia Andorno, sui cui dati non vi sono ad oggi ancora elaborazioni.

Lo strumento utilizzato è un questionario anonimo comprendente 60 domande, in parte chiuse in parte aperte, riguardanti i principali dati socioanagrafici dei soggetti e dei loro familiari, le loro esperienze scolastiche e migratorie, le reti amicali, gli usi di L1 (cioè la prima varietà di lingua appresa in famiglia nell'infanzia), dell'ita-

⁶ A parte una sintetica e molto parziale anticipazione su 150 alunni esposta in un convegno pavese del settembre 2012, questa è la prima occasione in cui vengono presentati alcuni esiti delle analisi finora condotte sul campione quasi completo.

liano (L2) e di altre varietà linguistiche (AL) praticati con vari interlocutori, in Italia e prima della migrazione. Altre domande vertono su un'autovalutazione approssimativa delle competenze linguistiche in L1, in italiano L2 e in altre lingue dei soggetti, sui loro atteggiamenti verso L1, L2 e i rispettivi contesti di vita. Il questionario corrisponde, pur con qualche modifica, aggiunta (di 5 domande) e aggiornamento, a quello usato nel 2002 nella ricerca condotta con Cecilia Andorno, Michela Biazzi e Grazia Maria Interlandi (con cui l'avevamo elaborato⁷) all'interno del Progetto nazionale CNR-Agenzia 2000 "Le lingue straniere immigrate in Italia", coordinato da Massimo Vedovelli. La nuova versione del questionario è stata discussa con Michela Biazzi, che ringraziamo pure per la preziosa collaborazione alle fasi di somministrazione dello strumento a Voghera, mentre alcune modifiche formali sono state introdotte in seguito a sondaggi pilota di due nostri laureandi della Laurea Magistrale in Linguistica dell'Università di Pavia, Luca Paganetti e Antonella Pino.

Rispetto al questionario del 2002 (in Chini, 2004a: 363-369) in quello del 2012 si aggiungono alcune valutazioni numeriche, da 1 a 10, per risposte concernenti il gradimento della vita in Italia o al Paese d'origine e dello studio di L1, per la stima delle proprie competenze nelle diverse abilità linguistiche in L1 e italiano L2; si sono inoltre inserite domande sugli atteggiamenti verso la lingua italiana, L1 e il bilinguismo, e si sono integrati alcuni mezzi tecnologici (internet, skype, mail, sms, chat) nelle domande relative agli usi di L1 e dell'italiano (es. domanda 41 "Scrivi mail o sms, o chatti nella lingua del tuo stato d'origine?").

Il questionario, steso in un italiano piano, è stato somministrato dalla scrivente e/o da suoi collaboratori a gruppi in media di 5-15 soggetti, secondo linee concordate che miravano a guidare da vicino la compilazione dello stesso, aiutando eventualmente gli alunni a scrivere la risposta nel caso di *impasse* linguistica o grafica o ricorrendo se necessario all'ausilio di docenti o compagni. Sono stati esclusi dall'indagine alunni arrivati da poco, che si sarebbero verosimilmente trovati in eccessiva difficoltà nella compilazione. La durata della somministrazione guidata collettiva è andata di norma dai 60 ai 90 minuti, protrahendosi talora oltre con gli alunni delle primarie⁸.

⁷ Allora l'avevamo discusso e rivisto pure con studiosi di sociologia dell'Ateneo pavese, Andrea Membretti e Giovanna Spinelli. Nel 2012 l'abbiamo integrato in alcuni punti grazie alla preziosa consulenza del collega Flavio Antonio Ceravolo, del Dipartimento di Studi Economici e Sociali dell'Ateneo pavese, cui siamo molto grati. Per l'elaborazione dei dati, in parte utilizzati anche per tesi di laurea (Paganetti, 2011-12; Piangerelli, 2011-12), è stata indispensabile la collaborazione di Paola Versino.

⁸ L'indagine ha potuto svolgersi grazie alla buona volontà e all'impegno di molti e alla collaborazione di scuole, associazioni presenti sul territorio pavese, ricercatrici, docenti, giovani laureandi e dottorandi. Più precisamente per la collaborazione durante la somministrazione siamo molto grati alle autorità scolastiche pavesi (Giuseppe Bonelli, Caterina Mosa), ai presidi e docenti delle scuole coinvolte (fra cui Monica Lardera), alle colleghe Federica Da Milano, Caterina Mauri, Michela Biazzi, a studenti, laureandi o dottorandi per lo più dell'Ateneo pavese (F. Pecorari, L. Stefanini, E. Piangerelli, L. Pedrini, L. Paganetti, V. Cipolla, L.W. Leon Trujillo, K. Duka, A. Pino, A. Troccoli), a operatori della cooperativa pavese Progetto Contatto (coordinati da Valentina Brunati e Andrea Cerioli) e dell'Associazione Babele (Maristella Leone). Per le spese vive abbiamo fruito di un contributo dell'ex Dipartimento di Linguistica Teorica e Applicata dell'Università di Pavia, cui confermiamo il nostro grazie, e del proget-

Il campione qui esaminato consta ad oggi di 555 soggetti di età compresa fra i 9 e i 17 anni (in realtà oltre il 96% di loro ha fra i 10 e i 15 anni), praticamente il 10% dell'intera popolazione di alunni stranieri (5.589) delle scuole primarie (3.518) e secondarie di I grado (2.071) della Provincia. L'analisi dell'ampia mole di dati è ancora in corso, ma è qui possibile esporre alcuni primi risultati, socioanagrafici (§ 4) e sociolinguistici (§ 5-6).

4. *Dati socioanagrafici e contesti relazionali*

Dall'esame dei questionari emergono i seguenti dati socioanagrafici che in parte sintetizziamo in tabelle. Essi ci saranno preziosi non solo nell'interpretazione delle risposte alle domande del questionario, ma anche come descrizione dello specifico contesto di apprendimento degli alunni alloglotti nelle scuole indagate, che presenterà, accanto ad alcuni elementi peculiari, anche tendenze comuni ad altri contesti scolastici italiani, specie nell'area nordoccidentale del Paese.

1. Il campione è piuttosto equilibrato per ordine di scuola e sesso (Tabella 8), presentando tuttavia una lieve maggioranza di alunni delle scuole secondarie di I grado, il 53,4% del totale (vs. 46,6% delle scuole primarie) e di maschi = M (52,2%, vs. 47,8% di femmine = F, in una proporzione praticamente uguale a quella nazionale del 47,6%; cfr. dati MIUR, 2012).

Tabella 8 - *Composizione del campione per sesso (2012)*

	<i>n.</i>	<i>%</i>
Maschi	286	52,3
Femmine	261	47,7
Totale valido	547	100,0
Mancanti	8	
<i>Totale</i>	555	

2. Le fasce d'età più rappresentate, come ci si può attendere date le classi in cui si è condotta la ricerca, vanno dai 10 ai 13 anni (con circa 100 soggetti per ognuna delle età comprese fra 10 e 13 anni); sono relativamente meno rappresentati i quattordicenni (75 soggetti, 13,6%) e i quindicenni (48 soggetti, 8,7%); molto marginali le quote di ragazzi di età superiore (7 di 16 anni, 1,3%; 2 di 17 anni, 0,4%) o inferiore (11 di 9 anni, 2,0%). Il campione comprende dunque soggetti preadolescenti e talora adolescenti, con le caratteristiche psicologiche, cognitive e sociorelazionali tipiche di queste età (cfr. per es. Valtolina, 2006).

3. Il Paese di nascita dei soggetti è per lo più estero (336, il 60,9%), ma rispetto al campione del 2002 è quintuplicata la quota di nati in Italia (216, il 39,1%; nel 2002 l'8%). Le seconde generazioni sono pertanto qui fortemente rappresentate,

to PRIN 2009 ("Lingua seconda/lingua straniera nell'Europa multilingue: acquisizione, interazione, insegnamento", coord. nazionale Giuliano Bernini, Unità di Pavia coordinata dalla scrivente).

come del resto a livello nazionale (sono di seconda generazione il 54% degli alunni stranieri alle primarie e il 28% di quelli delle secondarie di I grado; MIUR, 2012). Fra i nati in Italia va però precisato che talora essi hanno intervallato al soggiorno in Italia lunghi periodi trascorsi in patria, anche in istituzioni scolastiche, come ci hanno riferito oralmente alcuni alunni, specie di origine marocchina. Ciò configura situazioni variegate (e discontinue) di contatto con l'italiano e con le lingue d'origine, oltre che con sistemi scolastici e culture differenti.

4. Sono una decina i Paesi di nascita esteri più rappresentati nel campione (Tabella 9), fra i primi, nell'ordine, Romania (26%), Albania (13%) e Marocco (9%), poi Egitto ed Ecuador, con percentuali sul 5%.

5. Per quasi tutti i nati all'estero (97,8%) la migrazione è direttamente approdata in Italia dallo stato di nascita, senza transitare da altri Paesi. Pertanto per tali soggetti l'italiano è una lingua (anche cronologicamente) "seconda", che si è aggiunta presto o tardi alla/e lingua/e d'origine, parlata/e dai genitori e acquisita/e nel contesto familiare in tenera età. Sono rari i casi di alunni con esperienze, anche scolastiche (e linguistiche), in altri Paesi, escluso quello d'origine.

Tabella 9 - *Principali Paesi di nascita dei nati all'estero (2012)*

<i>Stato di nascita estero</i>	<i>n.</i>	<i>%</i>
Romania	89	26,7
Albania	43	12,9
Marocco	29	8,7
Egitto	19	5,7
Ecuador	17	5,1
Ucraina	14	4,2
Perù	13	3,9
Moldavia	12	3,6
Brasile	7	2,1
Cina	8	2,4
Tunisia	7	2,1
Altri Stati	75	22,5
Totale valido	333	100

6. Tre su quattro dei nati all'estero hanno frequentato la scuola prima di venire in Italia (73,6% dei nati all'estero, 44% del totale). Fra questi, parecchi l'hanno frequentata per un numero di anni significativo: quasi la metà da 1 a 5 anni (41,3%), oltre un terzo per più di 5 anni (37,9%), solo un quinto (20,9%) per meno di un anno. Quest'ultima è una quota in forte crescita dal 2002 al 2012. Nella Tabella 10 forniamo pure i dati del 2002, ricalcolati qui sul totale dei nati all'estero che hanno risposto alla domanda, per facilitare il confronto (cfr. Membretti, 2004: 103, dove però venivano calcolati sul totale del campione, compresi i nati in Italia; tale cifra è fra parentesi nella tabella).

Ciò prefigura una situazione in cui un terzo del campione totale (33,5%) ha avuto una esposizione di uno o più anni alla L1 (anche scritta) o a una sua varietà

alta, quale quella che si utilizza e insegna in contesti scolastici. Nel campione del 2002 tale quota sul totale del campione era molto più alta, circa il doppio (72,5%).

Tabella 10 - *Frequenza scolastica nel Paese d'origine dei nati all'estero (2002 e 2012)*

<i>Anni di scuola nello stato d'origine, prima di venire in Italia</i>	<i>% 2002</i>	<i>% 2012</i>
Meno di un anno	3,2 (2,4 sul totale)	20,9
1-5 anni	66,8 (50,0 sul totale)	41,3
Più di 5 anni	30 (22,5 sul totale)	37,9

Tale esperienza scolastica premigratoria può sostenere la competenza in varietà scritte e formali legate a L1 o al repertorio linguistico di origine dell'alunno e nello stesso tempo può condizionare in positivo o in negativo, orientando o no l'alunno nel nuovo sistema scolastico che lo accoglie, a seconda della distanza e delle differenze di impostazione e organizzazione dei sistemi scolastico italiano e del Paese d'origine. Va d'altro canto considerato che per la maggioranza del campione (gli altri due terzi) un'esperienza formale con L1 non c'è stata, o è stata molto limitata (per il 9% è durata meno di un anno), o talora vi è stata in Italia nella scuola italiana (per es. per ispanofoni) o in ambiti extrascolastici. Sebbene questo sia un tema non centrale in questo contributo, esso ci richiama una riflessione circa la valorizzazione, anche a scuola, della lingua d'origine, già suggerita dalla CM 8.9.1989, n. 301 e da successivi documenti⁹, nell'ottica di un'educazione plurilingue, secondo esperienze condotte anche in altri contesti europei (es. nel Nord-Reno-Vestfalia; cfr. Extra - Yağmur, 2004).

7. La migrazione verso l'Italia dei nati all'estero è avvenuta quasi sempre a seguito di ricongiungimento (91,5%), per lo più al padre, ad altri parenti o alla madre. La famiglia è stata dunque per moltissimi il primo luogo di mediazione fra il Paese d'origine e quello di arrivo. Le risposte alla domanda "Quando sei arrivato in Italia, chi ti aspettava?" (cui era possibile indicare più risposte) ci forniscono un quadro vario di possibilità (cfr. Tabella 11).

Per la metà dei nati all'estero, a parte i genitori (più spesso il padre della madre), pure altri parenti (39%) o altre persone (11%), presumibilmente della stessa origine, erano presenti in Italia ad accoglierli al momento del loro arrivo. È possibile che queste figure adulte siano state per molti alunni, al loro arrivo in Italia, un riferimento e un sostegno anche dal punto di vista dell'integrazione linguistica, magari accompagnandoli nei loro primi passi verso l'apprendimento dell'italiano. Al contempo tale rete, legata al gruppo di immigrati connazionali, assicura potenzialmente

⁹ Nel documento del MPI "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri" (ottobre 2007), per esempio, fra le linee di azione si suggerisce la "valorizzazione del plurilinguismo" specificando: "si deve ripensare l'offerta generale (non limitata agli immigrati) delle LS includendo le lingue parlate dalle collettività più consistenti a seconda delle aree del Paese e prevedendo le relative abilitazioni: i corsi possono essere organizzati sulla base di reti di scuole, in modo da consentire la creazione di gruppi classe numerosi" (MPI, 2007: 13).

al minore contesti in cui la L1 può essere tuttora utilizzata, con varie possibili valenze (stilistiche, identitarie o altre).

Tabella 11 - *Persone cui ci si è ricongiunti all'arrivo in Italia (2012)*

<i>Personae</i>	<i>n.</i>	<i>%</i>
Papà	179	54,2
Mamma	92	27,9
Fratelli	10	3,0
Altri parenti	130	39,4
Altre persone	10	3,0
Totale rispondenti	330	100,0
Nessuno	28 (su 330)	8,7

8. Quanto alla lunghezza della permanenza in Italia, fra i nati all'estero del campione abbiamo situazioni ben distribuite su un arco temporale fra 1 e 10 anni (ogni anno vi è rappresentato da 25-30 soggetti, l'8-10% dei nati all'estero), con un gruppo più rappresentato costituito da chi vi ha soggiornato 5 anni (15,4%). Sono pochissimi nel campione (come previsto dalle linee metodologiche dell'indagine) coloro che vivono in Italia da meno di un anno (in tutto 6, il 2% dei nati all'estero). D'altro canto, data anche l'età dei soggetti, sono pure pochi coloro che vi vivono da 11 anni e più (il 7% dei nati all'estero), mentre il 6% ci abita da 10 anni. Non vi è dunque una durata del soggiorno in Italia prevalente nel campione, che per questo aspetto risulta diversificato e rappresentativo di situazioni ad ampio spettro. Ciò ci fa desumere che nelle scuole esaminate (e verosimilmente in altre scuole lombarde) il grado di competenza in italiano e di integrazione nel contesto d'arrivo degli alunni stranieri sia molto differenziato all'interno dello stesso universo immigrato, che invece viene spesso presentato, nel discorso pubblico, come un blocco unico, mentre richiede interventi di sostegno linguistico mirati, di tipo diverso, per soggetti con caratteristiche differenti.

9. Pure la lunghezza della frequenza scolastica in Italia, inclusa la scuola materna (Tabella 12), è differenziata nel campione, da meno di un anno (3%) a 12 anni (1%), con rarissimi casi di 13-14 anni di frequenza della scuola italiana (3 soggetti). Il numero di anni di frequenza più rappresentato è compreso fra i 5 (11%) e gli 8 anni (14%), con una punta del 17,3% con 7 anni di scuola in Italia. Si tratta dunque per lo più (61%) di ragazzi presenti in Italia da 4-9 anni, non più principianti in italiano L2. Essi hanno avuto modo di entrare in contatto verosimilmente non solo con l'agenzia socializzatrice e alfabetizzatrice per eccellenza, la scuola, ma anche con media scritti e audiovisivi, fra cui la televisione, probabilmente fruendo pure dei nuovi media e venendo esposti a diverse varietà, orali e scritte, di italiano (§ 5).

Tabella 12 - *Anni di scolarità in Italia (comprese le scuole materne)*

<i>Anni di scuola in Italia</i>	<i>n.</i>	<i>%</i>
0	15	2,7
1-2	76	13,7
3-4	74	13,3
5-6	128	23,1
7-8	174	31,4
9-10	64	11,6
11-12	21	3,8
13-14	3	0,6
Totale	555	100,0

10. I genitori degli interpellati sono per lo più entrambi stranieri (92,8%), essendo solo il 6,5% i figli di coppie miste (con padre, 4,9% o madre italiana, 1,6%). La situazione di gran lunga più comune è che i genitori siano entrambi dello stesso paese (90,5% dei rispondenti), spesso anche della stessa lingua materna. Il 97% dei soggetti ha almeno un genitore che lavora, intrattenendo verosimilmente contatti quotidiani con la società e la lingua italiane; più precisamente per il 54,8% lavorano entrambi i genitori, per il 39% lavora solo il padre, per il 4% solo la madre. La famiglia comprende spesso pure fratelli che vivono in Italia (90,5% sul totale dei rispondenti, 75,5% sul totale), il che configura per 9 soggetti su 10 (3 su 4 sul totale) la possibilità di interagire con altri minori connazionali, spesso scolarizzati e variamente competenti in italiano.

11. Le reti amicali sono spesso miste e comprendono, per molti soggetti, anche amici italiani. La dimensione del comune di residenza e la presenza in esso di amici connazionali incidono verosimilmente su ciò. Chi ha pure amici italiani è la quasi totalità, il 94% (Tabella 13)¹⁰, ma molti dicono di avere amici anche di altri Paesi, compreso il proprio. In tali reti amicali miste è verosimile che l'italiano svolga il ruolo cruciale di lingua franca, oltre che di lingua dei pari (dettagli in Chini, 2013).

12. Se consideriamo le persone con cui si trascorre il tempo libero (Tabella 14), particolarmente significativo in quanto connotato non solo da dovere o bisogno, ma pure dalla scelta, ed esaminiamo le possibilità opzionate da almeno il 3% del campione, vediamo che oltre la metà di esso (55%) trascorre il proprio tempo libero anche con italofoeni (esterni alla famiglia).

13. Tali reti relazionali potenzialmente offrono a molti alunni occasioni di praticare sia L1 che l'italiano L2 nel tempo libero. Situazioni di possibile chiusura etnica, verosimilmente all'insegna della sola L1, sono rare se consideriamo che chi frequenta solo amici connazionali è il 5% del totale; chiusure si possono verificare

¹⁰ Da un sondaggio su 110 alunni stranieri a Vigevano risulta che il 98% degli alunni interpellati ha amici italiani oltre che amici di altre origini (il 9% ha addirittura solo amici italiani), mentre nessuno di loro dice di avere solo amici del proprio paese (Paganetti, 2011-12); la maggioranza di essi, 7 su 10, sostiene di trascorrere il tempo libero (pure) con amici italiani, verosimilmente esponendosi (anche) all'italiano, mentre un quinto frequenta solo la famiglia o amici connazionali in tale contesto.

pure fra chi sta solo con la propria famiglia e eventualmente con amici connazionali (27%), ma verosimilmente vanno ridimensionate, visto che il 94% del totale afferma di avere anche amici italiani (che forse frequenta però solo a scuola).

Tabella 13 - *Provenienze degli amici frequentati in Italia (2012)*

<i>Amici in Italia</i>	<i>n.</i>	<i>%</i>
Solo di altri stati	19	3,5
Solo italiani	78	14,4
Italiani e di altri stati	99	18,2
Italiani e del Paese d'origine	121	22,3
Italiani, del Paese d'origine e di altri stati	213	39,2
Solo del Paese d'origine	8	1,5
Del Paese d'origine e di altri stati	4	0,7
Nessun amico	1	0,2
Totale rispondenti	543	100,0

Tabella 14 - *Persone con cui si trascorre il tempo libero (2012)*

<i>Con chi stai quando non sei a scuola (combinazioni > 3%)</i>	<i>n.</i>	<i>%</i>
Con la mia famiglia	123	22,3
Con la mia famiglia e con amici italiani	89	16,1
Con la mia famiglia e con amici italiani e di altri stati	48	8,7
Con la mia famiglia e con amici del mio stato di origine	29	5,3
Con la mia famiglia e con amici italiani e del mio stato di origine	59	10,7
Con la mia famiglia e con amici italiani, del mio stato e di altri stati	86	15,6
Con amici italiani	26	4,7
(Altre combinazioni < 3%)	93	16,8
Totale rispondenti	552	100,0

14. Le attività svolte nel tempo libero, oltre al gioco con gli amici e allo sport, per moltissimi comportano la fruizione di programmi televisivi, la frequentazione di internet e social network, tutte occasioni di esposizione e pratica dell'italiano, ma anche di altre lingue. Un sondaggio su dati di Vigevano (110 soggetti) evidenzia che l'83% dei soggetti vede spesso la televisione in italiano e che durante il tempo libero l'85% naviga in internet e il 72% frequenta social network (dati Paganetti 2011-12).

5. *Luoghi e modalità, tradizionali e nuove, dell'apprendimento dell'italiano*

Al campione con le caratteristiche descritte è stata indirizzata una serie di domande vertenti soprattutto sul repertorio e sugli usi linguistici quotidiani, anche a distanza. A tali domande si affiancano quesiti più centrali in questa sede, inerenti luoghi e modalità dell'apprendimento dell'italiano. Un *caveat* è scontato, ma necessario: le risposte che esamineremo sono legate a valutazioni soggettive dell'alunno, che

andrebbero verificate con ulteriori indagini oggettive, per ora non disponibili. Pur facendo la tara di quanto rappresentazioni e stereotipi possono aver inciso sulle risposte, ci pare in ogni caso rilevante tenere conto del punto di vista dei principali attori dell'apprendimento, gli alunni stessi. Vediamo dapprima quanto ci dicono relativamente al luogo dell'apprendimento dell'italiano (Tabella 15). Si precisa che si chiedeva di scegliere fra una delle due opzioni fornite (non tutti i soggetti hanno poi risposto alla domanda).

Tabella 15 - *Luogo di apprendimento dell'italiano*

<i>Dove hai imparato l'italiano?</i>	<i>n.</i>	<i>%</i>
Nello stato di origine	19	3,5
In Italia	518	96,5
Totale delle risposte date	537	100,0

Appare decisamente esigua la porzione di chi sostiene di aver imparato l'italiano prima di giungere in Italia (3,5%), verosimilmente grazie all'aiuto di un genitore partito per l'Italia prima del minore (come a voce diversi alunni ci hanno testimoniato); nel 2002 tale quota era il triplo, il 10,9%, probabilmente pure perché erano molti di più i nati all'estero, il 92% contro il 61% del 2012 (Chini, 2004b: 139). Quasi tutti i soggetti interpellati nel 2012 (96,5%), nati all'estero o, a maggior ragione, in Italia, sostengono di aver appreso l'italiano nel nostro Paese. Non va escluso che qualche rudimento della lingua italiana sia stato acquisito da taluni già in patria, ma l'obbligo di un'opzione per una sola delle due risposte non ha consentito di evidenziare questo eventuale parziale apprendimento premigratorio.

Facendo interagire le risposte sul luogo di apprendimento dell'italiano con due variabili socioanagrafiche quali il sesso e lo stato di nascita (Italia vs. estero), non emerge alcuna differenza quanto al sesso, mentre si evidenzia una differenza molto ridotta in relazione allo stato di nascita: fra i nati in Italia il 98% dice di aver appreso l'italiano in Italia (come è ovvio che sia), per i nati all'estero ciò vale per il 95,4%, essendovi una quota maggiore, sempre molto piccola tuttavia (4,6% vs. 1,9%), di soggetti che dicono di aver imparato l'italiano già nello stato di nascita (in tutto sono 15, il 79% di coloro che hanno dato tale risposta).

Per un'analisi più fine andrebbe verificata l'incidenza di specifici stati di nascita su queste risposte, anche perché sia i media che le scuole di alcuni Paesi d'origine consentono una certa esposizione all'italiano (pensiamo alla fruizione di canali televisivi italiani in Albania). Del resto già nell'indagine del 2002 19 alunni su 414 dichiararono di aver studiato l'italiano a scuola in patria e che nel loro Paese d'origine (Albania, Romania, Macedonia e Paesi dell'America centro-meridionale) erano fruibili canali televisivi in italiano (Chini, 2004b: 121-132).

Agli alunni si è poi chiesto di specificare come abbiano appreso l'italiano (Tabella 16), anche con risposte multiple (Tabella 17), scelte spesso, come si ricava dalle tabelle 16 e 17.

Tabella 16 - *Modalità di apprendimento dell'italiano (2012)*

<i>In che modo hai imparato l'italiano?</i>	<i>n.</i>	<i>%</i>
A scuola	479	87,7
Dalla TV	337	61,7
Giocando con amici italiani	280	51,3
Con il papà	240	43,9
Con la mamma	224	41,0
Su internet	116	21,2
In un altro modo	92	16,8
Risposte totali	546	100,0

Decisamente la scuola è stata per moltissimi (88%) la principale fonte dell'italianizzazione, il contesto istituzionale in cui, in varie forme, l'esposizione all'italiano e il suo insegnamento sono stati (a giudizio degli alunni) particolarmente utili ai fini acquisizionali. Nel questionario non venivano tuttavia richiesti dettagli circa le modalità di apprendimento/insegnamento dell'italiano praticate a scuola né su quali venissero giudicate più fruttuose.

Per quasi due alunni su tre (62%, come nel 2002) un ruolo importante lo ha avuto (anche) un mezzo liberamente utilizzato dai minori, a domicilio, la televisione, un mezzo di comunicazione di massa unidirezionale relativamente economico, apparentemente fruito in modo passivo, ma fortemente coinvolgente e motivante, che già indagini sull'apprendimento dell'italiano all'estero hanno descritto come molto potente per acquisire L2 (cfr. Caruana, 2003)¹¹.

L'inserimento in reti amicali con italofoeni è stato il terzo ambito segnalato come decisivo per l'apprendimento dell'italiano, dalla metà dei soggetti. Questo dato ci indica come l'inserimento in un contesto amicale e ludico (anche) italofono sia (fortunatamente) ricorrente per molti alunni di origine straniera, che vi trovano occasioni informali e potenzialmente "rilassate" e "calde" di apprendimento (incidentale) e di uso di L2.

Un altro contesto informale importante, seppure un po' meno citato (41-44%), è quello dell'interazione con i genitori, che spesso precedono il minore in Italia: un po' più di frequente è ricordato il padre, più facilmente primomigrante, rispetto alla madre. Si tratta di un sostegno linguistico intraetnico, particolarmente significativo e prezioso nelle primissime fasi dopo l'arrivo in Italia. Nell'indagine del 2002 i minori hanno menzionato i genitori in misura decisamente minore in relazione all'apprendimento dell'italiano (il 5% citava entrambi, il 3% la madre o il padre), ricordando talora fratelli, nonni e altri parenti (in tutto il 4%). Il più frequente riferimento al ruolo dei genitori nel campione attuale può almeno in parte spiegarsi con l'alta quota di seconde generazioni, nate in Italia (39% vs. 8% nel 2002), che verosimilmente hanno appreso non solo la lingua d'origine, ma anche l'italiano nell'interazione familiare, con i genitori e/o con i fratelli (ci torniamo a breve).

¹¹ Come è noto, la televisione ha contribuito in misura notevole pure alla diffusione della conoscenza dell'italiano fra gli stessi Italiani, spesso dialettografi, nel secondo dopoguerra (De Mauro, 1963).

Una modalità non richiamata nel 2002, se non in un unico caso in cui si menzionava però genericamente il “computer”, riguarda i nuovi media, nel 2012 ricordati invece da oltre il 21% del campione, in riferimento a internet. Si tratta di una quota ancora minoritaria di soggetti (uno su cinque), ma significativa e potenzialmente in crescita, probabilmente più ampia presso (pre)adolescenti che in fanciulli sotto i 10 anni. Non ci è possibile ricostruire come o tramite quali siti, la rete sia servita all’acquisizione dell’italiano per i nostri soggetti; a voce diversi di loro ci hanno raccontato di avere una pagina sul social network Facebook e di aiutare talora la madre con l’italiano sulla pagina Facebook della madre stessa.

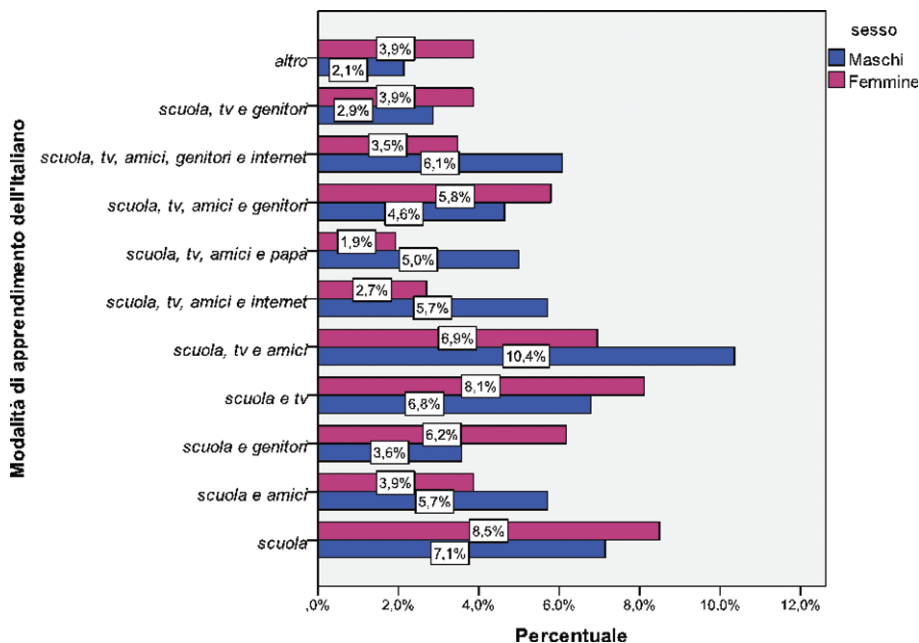
Tabella 17 - *Modalità di apprendimento dell’italiano: principali combinazioni (2012)*

<i>Come hai imparato l’italiano?</i>	<i>n.</i>	<i>% generale</i>	<i>% maschi</i>	<i>% femmine</i>	<i>% nati in Italia</i>	<i>% nati in altro Paese</i>
Scuola	41	7,5	7,1	8,5	6,6	8,4
Scuola e amici italiani	26	4,8	5,7	3,9	4,3	5,1
Scuola e genitori	26	4,8	3,6	6,2	7,6	3,0
Scuola e TV	40	7,4	6,8	8,1	6,6	7,8
Scuola, TV e amici italiani	47	8,7	10,4	6,9	7,1	10,2
Scuola, TV, amici italiani e internet	23	4,3	5,7	2,7	6,2	3,0
Scuola, TV, amici italiani e papà	19	3,5	5,0	1,9	1,4	4,8
Scuola, TV, amici italiani e genitori	28	5,2	4,6	5,8	8,5	3,3
Scuola, TV, amici italiani, genitori e internet	26	4,8	6,1	3,5	5,7	3,9
Scuola, TV e genitori	18	3,3	2,9	3,9	6,2	1,5
Altro modo	16	3,0	2,1	3,9	4,7	1,8
Totale	310 (su 546)	100,0				
Mancanti	9					
Totale (n.)	555		280	259	211	332

Il ruolo del web è destinato presumibilmente a crescere (anche) in ordine all’apprendimento di L2 in anni futuri, sia perché pure le scuole lo utilizzano sempre di più a fini didattici, anche in ragione del fatto che offre ricchi materiali, utili pure per un insegnamento individualizzato, sia perché esso assume per giovani e ragazzi valenze ricreative e di socializzazione “a distanza” pervasive, per es. tramite i *social network*. Secondo una recente indagine ISTAT sui minori in Italia, nel 2011 in Italia il 16,1% dei bambini tra i 6 e i 10 anni aveva un profilo Facebook (nonostante il limite di età imposto per l’iscrizione), mentre lo aveva ben il 57,8% dei ragazzi fra gli 11 e i 14 anni (la fascia d’età centrale nella nostra indagine). È verosimile che percentuali

analoghe, magari un po' inferiori nel caso di famiglie a basso reddito, valgono anche per ragazzi di origine straniera.

Figura 1 - *Modalità di apprendimento dell'italiano: principali combinazioni secondo il sesso degli alunni (2012)*



Un quadro analitico delle combinazioni più frequenti di modalità di apprendimento dell'italiano è fornito nella Tabella 17, dove nella terza e quarta colonna si distinguono le risposte secondo il sesso dei soggetti, variabile che per più aspetti nel 2002 era emersa come significativa (Chini, 2009b) e su cui verte la pure la Figura 1, mentre nelle ultime due le si considera secondo lo stato di nascita. Sono escluse dalla tabella le combinazioni scelte da meno del 3% del campione.

Scuola, TV italiana, amici e genitori sono dunque spesso combinati nelle risposte, con alcune differenze di preferenza a seconda del sesso dell'alunno: tranne in un caso, le modalità che implicano (anche) relazioni con amici italiani appaiono di norma preferite più dai maschi che dalle femmine, le quali ricordano invece maggiormente come decisivi per il loro apprendimento dell'italiano la scuola e la TV, normalmente legate al mondo italofono, ma anche i genitori, immigrati prima di loro. In ordine all'apprendimento della lingua italiana la relazionalità con coetanei italofoeni appare quindi più importante per i maschi (o almeno essi la giudicano più importante) che non per le femmine.

Incrociando le principali modalità attestate (anche combinate) e il luogo di nascita dei soggetti (estero o Italia) emerge che sono sovrarappresentate modalità quali scuola, eventualmente TV e amici italiani, fra i nati all'estero, mentre fra i nati in Italia sono sovrarappresentate le combinazioni di queste con internet e i genitori,

che paiono dunque per le seconde generazioni fonti di italianizzazione più importanti che per le prime generazioni.

Ben 92 alunni (uno su sei) fanno infine riferimento anche ad “altri modi” per apprendere l'italiano (Tabella 18), specificati dagli stessi alunni come segue. Le principali “altre modalità” segnalate dagli alunni sono nell'ordine:

- lettura di libri (31,5% di chi indica altre modalità, il 4% dei rispondenti);
- aiuto di altri parenti (21,9%, il 3% dei rispondenti);
- ascolto di persone o di musica italiane (17,8%, ca. il 2,4% dei rispondenti);
- lezioni aggiuntive di italiano (12,3%, l'1,7% dei rispondenti).

Tabella 18 - *Altre modalità di apprendimento dell'italiano segnalate (2012)*

<i>Altre modalità di apprendimento dell'italiano</i>	<i>n.</i>	<i>%</i>	<i>% su 543 soggetti</i>
Leggendo i libri	23	31,5	4,2
Con altri parenti	16	21,9	2,9
Ascoltando (persone, musica)	13	17,8	2,4
Lezioni di italiano aggiuntive	9	12,3	1,7
Altre	12	17,4	2,2
Totale valide	73	100,0	
Totale “in un altro modo”	92		16,8

Il 5-6% dei rispondenti quindi fa riferimento anche a modalità più formalizzate e consapevoli, legate allo studio o alla lettura di testi in italiano. Non troviamo qui ulteriori menzioni dei nuovi media. Si tratta in ogni caso di mezzi ricordati da quote molto ridotte di alunni (in tutto il 2-4%), laddove scuola, TV italoфона e interazione con amici e coetanei giocano a parere degli interessati un ruolo preponderante per la maggioranza di essi. Se consideriamo le risposte nell'indagine del 2002 vediamo che fra le altre modalità si menzionavano quasi solo tali modalità formali: corsi di italiano e letture (libri, giornali, fumetti), uso di dizionari, lezioni private (1-2% per tipo); più raramente si ricordavano come utili all'apprendimento dell'italiano (interazioni in) luoghi aperti al pubblico, come il mercato e l'oratorio.

Successivi approfondimenti statistici sulla forza di associazione fra le modalità di apprendimento dell'italiano elencate nella Tabella 16 (considerate separatamente) e alcune variabili (sex, nascita in Italia o all'estero, nascita in uno dei tre Stati di origine più rappresentati: Albania, Romania, Marocco), considerando il chi-quadrato e misure simmetriche¹², hanno dato i seguenti esiti:

- per la modalità “scuola” non vi sono differenze statisticamente significative per sesso o stato di nascita, ma solo preferenze per tale modalità del 4% superiori fra maschi e fra nati in altri Paesi rispetto a femmine e nati in Italia, e percentuali del 10% maggiori per alunni marocchini rispetto ad alunni albanesi o romeni;

¹² In particolare nell'ambito del chi-quadrato si sono considerati il chi-quadrato di Pearson, il rapporto di verosimiglianza, l'associazione lineare-lineare (su circa 540 casi validi; nel caso di misure relative ai soli alunni di Albania, Marocco e Romania, su 159 casi). Per le misure simmetriche (nominali per nominale) è stato calcolato il Phi e il V di Cramer.

- per la modalità della televisione vi è un’associazione significativa fra nascita in Marocco e ricorso alla TV per l’apprendimento dell’italiano, che risulta 5 volte più probabile rispetto che presso i nati in Romania (*odds ratio* 5,20); per il resto vi è solo uno scarto del 4-6% in più verso il ricorso alla TV fra maschi e nati all’estero che fra femmine e nati in Italia;
- per la modalità “amici italiani”, se lo stato di nascita non dà associazioni significative, la variabile “sesso” conferma una debole associazione significativa: i maschi hanno una volta e mezza più probabilità di imparare l’italiano giocando con amici italiani che le femmine (a conferma del maggior ruolo della relazionalità con amici italiani per gli alunni maschi, secondo quanto detto a commento della Figura 1);
- quanto alla menzione del padre, non vi è differenza significativa fra maschi e femmine, ma solo debole associazione significativa con lo stato di nascita: il nato all’estero ha poco meno del doppio di probabilità del nato in Italia di non aver appreso l’italiano con il papà (*odds ratio* 1,79). Pertanto il ruolo del padre per l’apprendimento dell’italiano è significativamente più forte fra i nati in Italia;
- un’associazione debole, ma significativa si ha pure per la madre: il nato in Italia ha quasi il doppio di probabilità di aver appreso l’italiano con la mamma che il nato all’estero (*odds ratio* 1,88), il che conferma il ruolo di entrambi i genitori per l’apprendimento dell’italiano soprattutto per i nati in Italia;
- un’associazione moderatamente significativa si ha anche fra il ruolo della madre e l’origine dai tre stati di nascita più rappresentati: i nati in Romania hanno 4 volte più probabilità di apprendere l’italiano con la madre dei nati in Marocco (*odds ratio* 4,5). Più precisamente alunni romeni lo menzionano nel 42% dei casi, albanesi nel 28,6%, marocchini solo nel 13,8%. Ciò conferma una maggiore tendenza alla conservazione di L1 in famiglie e madri marocchine rispetto a famiglie di Paesi europei (cfr. già nel 2002, Biazzi - Chini, 2004: 170-176; Chini 2004c: 319-322);
- quanto a internet si ha un’associazione debole, ma significativa con il sesso degli interpellati: le femmine hanno poco meno del doppio delle probabilità di non aver appreso l’italiano anche via internet rispetto ai maschi (*odds ratio* 1,85). In generale romeni e marocchini menzionano internet il doppio delle volte rispetto ad albanesi (20% vs. 9,5%), ma l’associazione non raggiunge significatività statistica;
- quanto alle altre modalità non menzionate dal questionario, esse sono debolmente associate solo al sesso: le femmine hanno una volta e mezzo la probabilità di aver (detto di aver) appreso l’italiano anche in altri modi rispetto ai maschi.

6. Usi linguistici nel contesto familiare

Una visione realistica del vissuto linguistico effettivo degli alunni immigrati e del loro attuale quotidiano contesto di apprendimento, soprattutto informale, ce la offrono pure le loro dichiarazioni circa le scelte di lingua loro e dei loro interlocutori

in famiglia, un contesto in cui la scelta di lingua è meno scontata che a scuola o con amici in reti miste, temi su cui torneremo in altre occasioni. Il questionario contiene in merito un'ampia sezione centrale con una prima domanda generale (la 15), volutamente al plurale, "Quali lingue o dialetti si parlano di solito nella tua famiglia (puoi metterne più di uno/a)", una domanda diretta a elicitarne possibili pratiche plurilingui e di lingue minoritarie o dialetti in famiglia¹³.

Nelle domande 16 e 17 si entra invece nello specifico delle lingue o dei dialetti parlati con il minore da parte di 11 tipi di interlocutori (familiari, amici, parenti, adulti connazionali, docenti e negozianti italiani; domanda 16) e dal minore con le stesse persone (17); per i nati all'estero vi è poi più avanti un'analogha domanda (48) relativa all'uso delle lingue del minore in patria, con familiari, amici e docenti. Visto il precipuo interesse, in questa sede, verso comportamenti e apprendimenti linguistici nel contesto italiano, ci soffermiamo sulle domande relative agli usi linguistici in Italia (domande 15-17). Riportiamo nella Tabella 19 le principali risposte fornite alla domanda 15, che consentiva l'indicazione di più lingue.

Tabella 19 - *Lingue o dialetti parlati di solito nella famiglia dei soggetti (2012)*

<i>Lingua</i>	<i>n.</i>	<i>%</i>
Rumeno	112	20,2
Albanese	88	15,8
Arabo	76	13,7
Spagnolo	87	15,7
Italiano	390	70,3
Dialetto/i	81	14,6
Altre lingue	206	37,1

Un primo dato che balza agli occhi riguarda la presenza dell'italiano nel 70% dei nuclei familiari di questi minori. Per quasi tre alunni stranieri su quattro l'italiano viene pertanto usato (e dunque acquisito o esercitato) pure in famiglia, con alcuni familiari più che con altri. Altre lingue molto presenti nel vissuto domestico dei minori e da essi ricordati, visti anche i Paesi d'origine più rappresentati nel campione (Tabella 9), sono il rumeno (20%), l'albanese (16%), lo spagnolo (16%) e l'arabo (14%), probabilmente in diverse varietà (spesso non specificate). Non esigua (15%) è la quota di chi parla un dialetto o più dialetti in casa; andrà verificato quanti e quali dialetti sono stati indicati, verosimilmente si tratta di dialetti legati ai Paesi

¹³ Vengono date alcune opzioni di risposta fra le più probabili, data la composizione della popolazione immigrata nell'area (menzionando lingue come rumeno, albanese, arabo marocchino, spagnolo, ivi compreso l'italiano, che già nel 2002 era stato indicato presente in molte famiglie immigrate), e si lascia uno spazio per indicare altre possibili lingue. Volutamente non si adotta qui l'etichetta, non sempre univoca né facilmente applicabile, di "lingua materna"; in altre domande del questionario, più avanti, dove necessario si utilizza la perifrasi "lingua del tuo Stato di origine" o "lingua d'origine", specificando se necessario a voce "della tua famiglia, dei tuoi genitori" (o del genitore non italiano, per i figli di coppie miste).

d'origine più che di dialetti italo-romanzi. Nei primi conteggi compaiono pure altre lingue d'origine (il 37%), su cui ci soffermeremo in analisi successive¹⁴.

Veniamo ora alle risposte alla domanda (aperta) circa le scelte di lingua di genitori e fratelli verso i minori immigrati (Tabella 20). Raccogliamo le scelte indicate in tre sottocategorie: solo italiano (L2), solo altre lingue (L1 e altre, verosimilmente legate al Paese e al repertorio d'origine, talora multilingue), entrambe le lingue.

Tabella 20 - *In che lingue o dialetti parlano con te queste persone? (2012)*

<i>Lingua</i>	<i>Papà con te</i>		<i>Mamma con te</i>		<i>Fratelli con te</i>	
	<i>n.</i>	<i>%</i>	<i>n.</i>	<i>%</i>	<i>n.</i>	<i>%</i>
Solo italiano	68	12,3	54	9,8	138	30,3
Solo altre lingue	261	48,4	267	48,5	134	29,5
Entrambe le lingue	211	39,1	229	41,6	183	40,2

L'interazione familiare con i genitori, o meglio il discorso rivolto dai genitori ai loro figli, si svolge per circa metà (48,5%) dei soggetti solo in lingue diverse dall'italiano, verosimilmente nella L1, il che prefigura una buona tenuta delle lingue d'origine in queste famiglie, in una misura simile, anche se lievemente inferiore, a quella rilevata nel 2002 (53%). Si osserva però una più forte penetrazione dell'italiano: ca. il 40% dei genitori (un po' più la madre del padre, come nel 2002; cfr. Chini, 2009b) usa sia l'italiano che altre lingue con i figli. Si tratta di una quota più elevata che nel 2002, quando usavano italiano e altre lingue il 28% dei padri e il 36% delle madri; il passaggio al solo italiano in famiglia (*shift* intraetnico) è invece minoritario e riguarda una madre su 10 e un padre su 8, essendo leggermente più accentuato che nel 2002 (nel 2002: 8% delle madri, 11% dei padri). Studiando l'associazione fra lingue usate dai genitori e sesso dei soggetti cui si rivolgono, emergono analogie con i dati del 2002 (Chini, 2009b):

- per il padre la scelta prevalente è di tipo conservativo (L1 e altre lingue) più con i figli maschi (52%) che con le figlie femmine (45%); in seconda battuta troviamo per il padre l'uso alternato misto di italiano e L1, più con le femmine (42%) che con i maschi (36%), mentre è minoritario il suo *shift* verso il solo italiano, equivalente con i due sessi (12% con i maschi, 13% con le femmine);
- per la madre le stesse scelte si ritrovano sia per l'italiano (solo 10% di *shift* per entrambi i sessi) e per la maggiore conservazione di L1 con i figli maschi rispetto alle femmine (53% vs. 43%), mentre è un po' più accentuato il divario fra l'adozione di scelte miste con le femmine (47%) e con i maschi (36%).

I fratelli degli intervistati presentano scelte simili ai genitori per quanto riguarda l'uso bilingue, ben rappresentato (40%), ma un quadro diverso in relazione a L1

¹⁴ Nel sottocampione di Vigeveno per es. troviamo pure: agni, baulè, bengalese, berbero, bulgaro, cinese, cingalese, francese, ilocano, inglese, moldavo (in realtà rumeno), polacco, portoghese, russo, tagalog, tamil, turco, ungherese, variamente combinati con l'italiano (Paganetti, 2011-12); fra i dialetti indicati vi sono un "dialetto dell'Ecuador" e "un dialetto peruviano". A Voghera (Piangerelli, 2011-12) troviamo pure hindi e punjabi (in alunni di origine indiana) e wolof (in alunni senegalesi).

e L2: vi è infatti una polarizzazione fra un 30% dei fratelli che usa solo L1 con gli interpellati (circa 20 punti in meno dei genitori) e un 30% di chi usa con loro solo l'italiano, presentando uno *shift* (intraetnico) tre volte più cospicuo rispetto ai genitori, tra l'altro simile per i due sessi (29% per i maschi, 31% per le femmine). Fra i fratelli il ricorso a L1 è più frequente con i maschi (34%) che con le femmine (26%), mentre l'uso misto è più attestato con le femmine (44% vs. 37%).

Per quasi un terzo del campione l'interazione con i fratelli (verosimilmente frequentanti anch'essi scuole di vario grado) offre occasioni di esposizione al solo italiano e di pratica, informale e intima, di tale lingua.

Ad ogni modo se consideriamo l'utilizzo in famiglia dell'italiano accanto ad altre lingue vediamo che esso è attestato per un altro 40% del campione. Ciò ci porta a dire che globalmente per il 70% del campione l'italiano è penetrato nelle mura domestiche, nell'interazione con i fratelli, godendo quindi verosimilmente per molti dello statuto di lingua non solo alta ed esocomunitaria, codice della formalità, in un'ottica diglossica (con L1 con funzioni "basse" e identitarie), ma valendo ormai pure come codice basso, informale, in procinto forse di divenire anche endocomunitario, in ottica dilalica.

Lo stato di nascita (Italia/estero) è una variabile che incide su tali pratiche in misura piuttosto importante in quanto con i nati in Italia è relativamente più facile che sia la madre che i fratelli parlino italiano (risp. 12% e 38%) o italiano con L1 e altre lingue (risp. 47% e 44%), mentre con i nati all'estero la scelta conservativa di L1 e altre lingue è maggioritaria soprattutto per le madri (56% vs. 38% fratelli), accanto a un cospicuo uso bilingue (38% per madri e fratelli), pur meno attestato che con i nati in Italia. Pertanto l'esposizione all'italiano (solo o alternato a L1) nel contesto familiare è decisamente più consistente per le seconde generazioni, nate in Italia (lo usano con i figli il 59% delle madri e l'82% dei fratelli) che non per i ragazzi di prima generazione (lo usano il 47% delle madri, il 62% dei fratelli).

Verifiche sulla significatività statistica delle associazioni fra lingua usata dai genitori o dai fratelli e variabili quali il sesso e lo stato di nascita, secondo le misure già riportate per le modalità di apprendimento dell'italiano (chi-quadrato e misure simmetriche su 530-540 casi validi per i genitori, su 449 per i fratelli), evidenziano effetti significativi della variabile generazionale (nati in Italia o all'estero) e in parte del sesso:

- la lingua usata dal padre con i figli (pur più orientata a L1 con i maschi) non è associata in misura significativa con il sesso, ma ha un'associazione moderata e significativa con il luogo di nascita del figlio (Italia o estero): chi è nato all'estero (prima generazione) ha una probabilità più che doppia che il padre parli con lui/lei solo altre lingue (fra cui L1), cioè non l'italiano, rispetto ad un esponente della seconda generazione, cioè un nato in Italia (*odds ratio* 2,2);
- la stessa cosa vale per la madre. Vi è una debole associazione statistica fra lingua usata dalla madre e luogo di nascita: per i nati in Italia (seconda generazione) la probabilità che la madre parli loro in altre lingue (fra cui L1) è poco più della metà che per chi è nato all'estero (*odds ratio* 0,6);

- per la madre vi è pure una debole associazione statistica con il sesso dei soggetti: le femmine hanno poco più di una volta e mezza le probabilità che la madre parli loro sia italiano che altre lingue rispetto ai maschi, il che conferma tendenze a scelte miste, sopra menzionate, viste già nel campione del 2002 (Chini 2009b);
- quanto ai fratelli, l'associazione con la variabile del sesso non risulta statisticamente significativa, anche se vi è un ricorso maggiore a modalità miste con le femmine che con i maschi (43,5% vs. 37%). È invece moderatamente significativa l'associazione fra lingua parlata con i soggetti dai fratelli e luogo di nascita: con i nati in Italia la scelta del solo italiano da parte dei fratelli è quasi una volta e mezza più probabile che con i nati all'estero (*odds ratio* 1,4). Ciò mostrerebbe la forza dello *shift* verso il solo italiano nel discorso fra fratelli della seconda generazione.

Concludiamo con un cenno all'evoluzione della situazione negli ultimi 10 anni, affiancando nella Tabella 21 i dati del 2012 a quelli del 2002 (Biazzi - Chini, 2004).

Tabella 21 - *In che lingue o dialetti parlano con te queste persone? Confronto percentuale 2002-2012 (per 2002 rielaborazioni su Biazzi - Chini, 2004: 152)*

Lingua	Papà con te		Mamma con te		Fratelli con te	
	% 2002	% 2012	% 2002	% 2012	% 2002	% 2012
Solo italiano (L2)	10,6	12,3	8,2	9,8	20,5	30,3
Solo altre lingue (compresa L1)	53,5	48,5	53,6	48,5	27,6	29,5
Entrambe le lingue (L1+L2)	28	39,2	36,2	41,6	33,1	40,2

Se si confermano alcuni trend generali, cioè per i genitori pratiche più orientate verso L1, per i fratelli più equa distribuzione fra varie possibilità (L1, L1+L2, L2) anche innovanti, nel 2012 si osserva in tutti un aumento delle pratiche bilingui (di 5-10 punti percentuali) e, meno netto, del ricorso al solo italiano (o *shift*), specie fra fratelli. Ma ulteriori elaborazioni sono necessarie per completare il quadro e verificare la significatività di tali tendenze, ascrivibili, fra l'altro, all'accresciuta stabilizzazione di tale segmento della popolazione scolastica, testimoniato dal poderoso aumento della percentuale dei nati in Italia (dall'8 al 39%), dalla maggiore incidenza percentuale di soggetti soggiornanti in Italia da almeno 7 anni (13-14% nel 2002, 38% nel 2012) e dalla più scarsa percentuale di alunni arrivati da un anno o pochi mesi (27,5% nel 2002, 11% nel 2012).

7. Conclusioni

In questa prima analisi di un campione di oltre 500 ragazzi immigrati presenti nelle scuole della Provincia di Pavia, basata sulle loro autodichiarazioni, sono emersi alcuni elementi socioanagrafici, relazionali e sociolinguistici relativi ai contesti del loro apprendimento dell'italiano L2. Oltre al macrocontesto nazionale e regionale

(§ 1), pure le modalità e i contesti del loro apprendimento risultano in continuo mutamento (rispetto per es. alla precedente indagine del 2002), compositi e variegati, anche a seconda di diversi fattori, così sintetizzabili:

1. per la quasi totalità dei soggetti (96,5%) l'apprendimento vero e proprio dell'italiano avviene in Italia, anche se non manca una quota, esigua, che inizia ad impararlo in patria e che pare in regresso rispetto al campione del 2002 (3,5% vs. 10,9% del 2002), forse anche in seguito al recente aumento delle seconde generazioni, che di norma imparano l'italiano in Italia;
2. contesti e mezzi ricordati dai minori come decisivi per il loro apprendimento dell'italiano sono sia di tipo istituzionale, con un peso preponderante per la scuola (ricordata dall'88% di essi), sia di tipo più informale. Il ruolo decisivo della scuola non sorprende. Ciò da un lato ci induce a valorizzare e apprezzare quanto il mondo della scuola italiana, nonostante le ristrettezze e i limiti di risorse, ha saputo operare, in questi anni, dall'altro richiama istituzioni e operatori a migliorare e ottimizzare gli interventi in tale campo, ad adattarli a un'utenza diversificata, all'interno della quale le seconde generazioni sono viepiù rappresentate e dove i bisogni linguistico-culturali sono molto differenziati. Va però al contempo osservato che solo nell'8% dei casi la scuola risulta l'unica agenzia di italianizzazione citata, mentre molto più spesso ad essa si aggiungono mezzi pervasivi come la televisione (62%) o contesti interazionali "caldi", come la rete amicale italoфона (51%), con alcune lievi differenze fra maschi e femmine, da sondare ulteriormente in futuro;
3. un terzo contesto di apprendimento dell'italiano, meno scontato ma rilevante, è quello della relazione con i genitori, ricordato dal 41% per la madre, dal 44% per il padre (ricordiamo che è molto ridotta, 7%, la quota di figli di coppie miste con un genitore italiano). Si tratta verosimilmente soprattutto del genitore primo migrante, più spesso il padre della madre, che talora inizia il figlio all'italiano anche prima dell'espatrio e del ricongiungimento familiare, o nelle prime fasi del suo inserimento in Italia. Si è inoltre visto che il 97% dei soggetti ha almeno un genitore che lavora, il 55% entrambi, il che prefigura la possibilità di un importante contatto, soprattutto, ma non solo, del padre, con la società e la lingua italiane;
4. una verifica condotta sugli usi linguistici in famiglia rivela che si tratta di un dominio, intraetnico per lo più, tutt'altro che impermeabile alla lingua d'arrivo. In famiglia l'italiano è presente nella modalità mista o alternata con altre lingue (d'origine) nel 40% dei casi, talora addirittura in modalità esclusiva (10% con i genitori, 30% con i fratelli). Se la scelta di altre lingue, in particolare quella d'origine, è molto frequente nei discorsi rivolti dai genitori ai figli (48%), circa la metà dei soggetti sente i genitori, e più ancora i fratelli, rivolgersi loro (anche) in italiano, e ciò non può non avere conseguenze sui loro atteggiamenti verso l'italiano e sul loro apprendimento di varietà di italiano (pur non necessariamente standard). Il ruolo dei fratelli a sostegno dell'italiano è rilevante anche quantita-

tivamente in quanto il 90,5% dei rispondenti (il 75,5% del campione) dichiara di avere fratelli o sorelle in Italia;

5. resta da approfondire il ruolo delle reti amicali, sovente miste, indicate dagli alunni spesso come un contesto di apprendimento dell'italiano. Andranno in futuro analizzate nel dettaglio le scelte di lingua praticate da e con amici di varia origine, tema su cui non abbiamo potuto soffermarci (ma cfr. alcuni primi risultati in Chini, 2013);
6. da ultimo va ricordato il ruolo, probabilmente in crescita, di pratiche di interazione a distanza, tramite telefoni cellulari, dispositivi di ultima generazione, *chat line*, *social network* e in genere internet, che ora già oltre un quinto dei soggetti ritiene decisivi per l'apprendimento dell'italiano.

Con questa iniziale analisi quantitativa su un territorio piuttosto ristretto si auspica di aver fornito qualche elemento di conoscenza relativo ai contesti di apprendimento dell'italiano di soggetti di origine immigrata, anche in vista di interventi a sostegno della loro educazione plurilingue e della loro integrazione nella scuola italiana. Ci si augura al contempo che altri studi anche di stampo qualitativo possano andare a fondo di pratiche e atteggiamenti linguistici di alunni di origine immigrata, evidenziando eventuali conseguenze sull'italiano L2 dei tipi di contesto di apprendimento misto sopra delineati ed entrando nello specifico delle caratteristiche dell'italiano di contatto (Vedovelli, 2008) parlato nelle loro famiglie.

Anche a partire dalle interazioni avute con diversi alunni del campione, spesso residenti in Italia da diversi anni, ci sentiamo di affermare che le loro varietà di italiano sono infatti solo in parte sovrapponibili a quelle descritte dagli studi sull'italiano L2 finora svolti, relative ad apprendenti adulti non sempre ben inseriti nel contesto italofono e talora non molto scolarizzati (pensiamo per es. a molti soggetti studiati dal Progetto di Pavia; Giacalone Ramat, 2003) o a studenti universitari. Verosimilmente un'indagine sistematica sui contesti di apprendimento correlata allo studio di interlingue di alunni stranieri potrà evidenziare alcuni fra i fattori esterni che favoriscono o frenano i processi acquisizionali nella fascia d'età scolare ancora poco studiata per l'italiano L2.

Bibliografia

- AMBROSINI M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*, il Mulino, Bologna.
- AMBROSINI M. - MOLINA S. (2004), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, il Mulino, Bologna.
- ANDORNO C. (2006), Varietà di apprendimento tra ricerca e didattica, in BOSCO F. - MARELLO C. - MOSCA S. (a cura di), *Saperi per insegnare*, Loescher, Torino: 86-111.
- BAGNA C. - MACHETTI S. - VEDOVELLI M. (2003), Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?, in VALENTINI A. *et al.* (a cura di): 201-222.
- BALBONI P. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.

- BERNINI G. (2010), Acquisizione dell'italiano come L2, in SIMONE R. (direttore), *Enciclopedia dell'italiano*, vol. I, Istituto dell'Enciclopedia Italiana G. Treccani, Roma: 139-140.
- BERNINI G. - SPREAFICO L. - VALENTINI A. (a cura di) (2008), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Guerra, Perugia.
- BÉACCO J.C. (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Consiglio d'Europa. (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp#TopOfPage) (ultimo accesso: 7.4.2013)
- BETTONI C. (2012), Dalla teoria alla pratica didattica e viceversa, in FERRERI S. (a cura di), *Linguistica educativa*, Bulzoni, Roma: 41-60.
- BIAZZI M. - CHINI M. (2004), *Gli usi linguistici*, in CHINI M. (a cura di): 145-210.
- BLANGIARDO G.C. (2010), Una nuova fotografia dell'immigrazione straniera in Italia, in AA.VV., *Sedicesimo Rapporto sulle migrazioni 2010*, Fondazione ISMU, FrancoAngeli, Milano: 29-48.
- BLANGIARDO G.C. (2012), La popolazione straniera nella realtà lombarda, in BLANGIARDO G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. L'undicesima indagine regionale. Rapporto 2011*, Fondazione ISMU, Éupolis Lombardia, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano: 35-66.
- BOARIO A. (2009), Il raddoppiamento fonosintattico nelle varietà di parlanti adolescenti nativi e non nativi, in CONSANI C. - DESIDERI P. - GUAZZELLI F. - PERTA C. (a cura di), *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea. Teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive*, Bulzoni, Roma: 383-398.
- BOMBI R. - FUSCO F. (a cura di) (2004), *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Forum, Udine.
- BONIFAZI C. (1998), *L'immigrazione straniera in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- BONVINO E. - RASTELLI S. (a cura di) (2011), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia University Press, Pavia.
- CARITAS MIGRANTES (2012), *Immigrazione – Dossier statistico 2012*, IDOS, Roma.
- CARUANA S. (2003), *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*, FrancoAngeli, Milano.
- CHINI M. (2004a), Questionario M, in CHINI M. (a cura di): 363-369.
- CHINI M. (2004b), I repertori linguistici, in CHINI M. (a cura di): 115-143.
- CHINI M. (2004c), Sintesi e discussione, in CHINI M. (a cura di): 299-344.
- CHINI M. (a cura di) (2004d), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine socio-linguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- CHINI M. (2009a), L'italiano L2 nel repertorio delle nuove comunità alloglotte: riflessioni su alcune dinamiche in atto, in CONSANI C. - DESIDERI P. - GUAZZELLI F. - PERTA C. (a cura di), *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea*, Bulzoni, Roma: 279-315.
- CHINI M. (2009b), Scelte di lingua e atteggiamenti di immigrati a Pavia e Torino: l'incidenza della variabile del genere in famiglie di minori stranieri, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XXXVIII(1): 107-133.

- CHINI M. (a cura di) (2009c), Plurilinguismo e immigrazione nella società italiana, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XXXVIII(1) (no. monogr.).
- CHINI M. (2012), Alcune ricadute didattiche degli studi acquisizionali sull'italiano L2, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata. (L'italiano L2 nella scuola secondaria di secondo grado*, no. monogr. a cura di BOSISIO C. - CAMBIAGHI B. - ZANOLA M.) XLIV(1): 69-91.
- CHINI M. (2013), Scelte di lingua e reti amicali di ragazzi di origine immigrata nel Pavese, in TEMPESTA I. - VEDOVELLI M. (a cura di), *Di linguistica e di sociolinguistica. Studi offerti a Norbert Dittmar*, Bulzoni, Roma: 117-148.
- CHINI M. - ANDORNO C. - BIAZZI M. - INTERLANDI G.M. (2004), Indagine sul plurilinguismo di immigrati a Pavia e a Torino: primi risultati, in BOMBI R. - FUSCO F. (a cura di): 133-164.
- CHINI M. - ANDORNO C. - INTERLANDI G.M. - BIAZZI M. (2005), Il plurilinguismo di adulti immigrati a Pavia e Torino, in BANTI G. - MARRA A. - VINEIS E. (a cura di), *Atti del 4° congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra, Perugia: 37-71.
- CILIBERTI A. - PUGLIESE R. - ANDERSON L.J. (a cura di) (2003), *Le lingue in classe: discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma.
- CLYNE M. (2003), *Dynamics of language contact*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CLYNE M. - KIPP S. (1999), *Pluricentric languages in an immigrant context: Spanish, Chinese, Arabic*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- COLOMBO A. - SCIORTINO G. (2004), *Gli immigrati in Italia*, il Mulino, Bologna.
- CORTINOVIS E. (2010-11), *Lingua, etnicità e stile. Usi linguistici di adolescenti albanofoni a Bolzano*, tesi di dottorato inedita, Università di Pavia.
- DE BOT K. - FASE W. (eds.) (1991), Migrant languages in Western Europe, in *International Journal of the Sociology of Language* 90 (no. monogr.).
- DEKEYSER R.M. (2000), The robustness of critical period effects in second language acquisition, in *Studies in Second Language Acquisition* 22: 499-533.
- DE MAURO T. (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.
- ECKERT P. (2000), *Linguistic Variation as Social Practice*, Blackwell, Oxford.
- EXTRA G. - VERHOEVEN L. (eds.) (1999), *Bilingualism and migration*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- EXTRA G. - YAĞMUR K. (eds.) (2004), *Urban multilingualism in Europe: immigrant minority languages at home and school*, Multilingual Matters, Clevedon.
- FAVARO G. (1992), *Il mondo in classe. Dall'accoglienza all'integrazione: i bambini stranieri a scuola*, Nicola Milano, Bologna.
- FAVARO G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.
- FIorentini B. (2005), I giornali degli stranieri. Alcune indicazioni per le biblioteche multiculturali. *Bibliotime* VIII(2). (<http://www2.spbo.unibo.it/bibliotime/num-viii-2/fiorenti.htm>)
- GIACALONE RAMAT A. (2007), 'On the road': verso l'acquisizione dell'italiano lingua seconda, in CHINI M. - DESIDERI P. - FAVILLA M.E. - PALLOTTI G. (a cura di), *Imparare una*

lingua. Recenti sviluppi teorici e proposte applicative. Atti del 6° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Guerra, Perugia: 13-42.

GIACALONE RAMAT A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.

GRASSI R. (2007), *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Guerra, Perugia.

GRASSI R. (2008), Dalla Linguistica acquisizionale alla Didattica acquisizionale: una strada percorribile?, in GRASSI R. *et al.* (a cura di), Guerra, Perugia: 9-22.

GRASSI R. - BOZZONE COSTA R. - GHEZZI C. (a cura di) (2008), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia.

GRASSI R. - PIANTONI M. - GHEZZI C. (a cura di) (2010), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia.

LO DUCA M.G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.

LUISE M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, UTET, Torino, 2006.

MASSARIELLO MERZAGORA G. (2004), Le "nuove minoranze" a Verona. Un osservatorio sugli studenti immigrati, in BOMBI R. - FUSCO F. (a cura di): 353-376.

MEMBRETTI A. (2004), Caratteristiche anagrafiche e aspetti della socializzazione, in CHINI M. (a cura di): 91-114.

MIUR - MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2011), *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza. Rapporto nazionale 2010/2011*, Quaderni ISMU 4, Fondazione ISMU, Milano. (http://www.istruzione.it/web/ministero/index_pubblicazioni_11; ultimo accesso: 7.4.2013).

MIUR, SERVIZIO STATISTICO (2012), *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano. A.s. 2011/12*, ottobre 2012. (http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/index_pubblicazioni_12).

MPI - MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2007), *La via italiana per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, ottobre 2007. (http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf).

NUZZO E. (2007), *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Guerra, Perugia.

NUZZO E. - RASTELLI S. (2011), *Glottodidattica sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*, Carocci, Roma.

ORIM (2011), *Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella Provincia di Pavia. Anno 2010*, Fondazione ISMU, Milano. (<http://www.orimregionelombardia.it/index.php?c=526>).

PAGANETTI L. (2011-12), *Lingue e usi linguistici di preadolescenti di origine straniera: il caso di Vigevano*, tesi di laurea magistrale inedita, Università di Pavia.

PIANGERELLI E. (2011-12), *Repertori ed usi linguistici degli alunni stranieri nella Provincia di Pavia. Il caso di Voghera*, tesi di laurea inedita, Università di Pavia.

PISTOLESI E. (a cura di) (2007), *Lingua scuola società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, Trieste.

- RASTELLI S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- RASTELLI S. (a cura di) (2010), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia.
- VALENTINI A. (2005), Lingue e interlingue dell'immigrazione in Italia, in *Linguistica e Filologia* 21: 195-208.
- VALENTINI A. (2009), La vitalità delle lingue immigrate: un'indagine a campione tra minori stranieri a Bergamo, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XXXVIII(1): 89-106.
- VALENTINI A. - MOLINELLI P. - CUZZOLIN P. - BERNINI G. (a cura di) (2003), *Ecologia linguistica*, Bulzoni, Roma.
- VALTOLINA G.G. (2006), Tra bisogno d'identità e desiderio di appartenenza. Il benessere psicologico dei minori stranieri, in VALTOLINA G.G. - MARAZZI A. (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, FrancoAngeli, Milano: 125-148.
- VEDOVELLI M. (2003), Note sulla glottodidattica italiana oggi: problemi e prospettive, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XXXII(2): 173-197.
- VEDOVELLI M. (2008), L'italiano degli altri: lingua di contatto, lingua identitaria, in AHRENHOLZ B. - BREDEL U. - KLEIN W. - ROST-ROTH M. - SKIBA R. (Hrsg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung*, Lang, Bern: 91-103.
- VEDOVELLI M. - VILLARINI A. (2003), Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri, in GIACALONE RAMAT A. (a cura di), 2003: 270-304.
- VIETTI A. (2005), *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*. FrancoAngeli, Milano.
- VIETTI A. (2009), Contatto e variazione nell'italiano di stranieri: la formazione di una varietà etnica, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XXXVIII(1): 29-53.

Dinamiche di contatto linguistico nelle narrazioni di immigrati: dialetti e varietà regionali

In this paper we analyse the dynamics of linguistic contact among the national language of Italy, its regional varieties and the Italian dialects, as described by adult immigrants during some audio-taped conversations at their work places in Bologna and Forlì. The immigrants' acquisition of dialects and regional Italian varieties has already been studied, but mainly from the point of view of usage, attitudes and perceptions, thus underlining the vitality of the dialects and their role in the language learning experience in different regions. On the other hand, "linguistic socialization practices" involving the local plurilingualism seem to be less studied. These will be the focus of our paper, analysing the immigrants' "narratives" about learning Italian and their discovery of the dialects and regional Italian in relation to their personal social network.

1. Introduzione

Questo contributo verte sulle modalità di contatto linguistico con i dialetti e le varietà regionali, descritte e narrate da immigrati adulti durante alcune interviste, nei loro luoghi di lavoro. I dati che verranno discussi provengono da un *corpus* più ampio, su cui si basa una ricerca di dottorato su *L'italien et le dialecte des migrants, dynamiques d'intégration sociolinguistique* condotta presso l'Université Michel de Montaigne Bordeaux 3 e in cotutela con l'Università di Bologna (DIT). Il contributo che presentiamo ne espone alcuni risultati.

L'apprendimento dei dialetti e dell'italiano regionale è oggetto di diversi studi linguistici sull'immigrazione che, in relazione alle varietà diatopiche, hanno finora messo in luce soprattutto la capacità d'uso, le attitudini, le percezioni e i giudizi di valore (Banfi, 1993; Cuzzolin, 2001; D'Agostino, 2004; Santipolo - Tucciarone, 2004; Mosca, 2006; Amoruso, 2008; Guerini, 2008; Pugliese - Villa, 2012; Villa, 2012a).

Ne è emersa la vitalità dei dialetti e il ruolo che essi assumono nell'esperienza di apprendimento linguistico da parte dei migranti, all'interno delle diverse realtà regionali. Si è visto, pertanto, che laddove il dialetto è molto vitale, come in Sicilia, gli immigrati possono sviluppare vere e proprie forme di bilinguismo (Amoruso - Scarpello, 2010).

Nelle regioni in cui invece il dialetto è codice marcato e in cui sono diffuse soprattutto pratiche di cambio di codice, di *code-switching* e *code-mixing*, com'è il

¹ Université Michel de Montaigne Bordeaux 3 e Università di Bologna (DIT).

caso dell'Emilia-Romagna (Foresti, 2010) e come si evince dalla ricerca in corso, gli immigrati ne hanno consapevolezza e solitamente sono in grado di individuare l'uso funzionale, proprio dei nativi, del dialetto con scopi strumentali, relazionali, conflittuali ecc., oltre che di fornire diversi esempi di parole dialettali in uso nella regione. Questa produzione dialettale minima si estende anche a svariati esempi riguardanti dialetti "altri", appartenenti ai luoghi del percorso migratorio interno all'Italia, agli spazi in cui i migranti hanno vissuto e/o lavorato e in cui i dialetti sono stati sentiti/appresi nelle interazioni con gli italiani.

Nel quadro degli studi sull'acquisizione e sull'uso delle varietà diatopiche da parte dei cittadini immigrati, sembrano, tuttavia, meno trattate le dinamiche peculiari delle "pratiche di socializzazione linguistica" (per riprendere la formulazione di Shulova-Piryatinsky - Harkins, 2009) che coinvolgono il plurilinguismo endogeno. Tali dinamiche possono emergere in superficie, ad esempio, attraverso narrazioni spontanee compiute dai parlanti. È ciò che si è verificato nelle interviste condotte in questo studio, con lo scopo più generale di elicitar informazioni riguardanti i modi in cui si realizza l'integrazione linguistica e sociale dei cittadini stranieri.

Su questi racconti spontanei si focalizzano le considerazioni che seguono. Dopo aver precisato alcuni aspetti metodologici, esamineremo i racconti dei migranti, soffermandoci sulle narrazioni dell'esperienza di "scoperta" e di apprendimento dei dialetti o delle varietà regionali, vissute nel percorso migratorio dall'arrivo in Italia. Presenteremo, poi, alcune considerazioni conclusive².

2. *L'analisi delle narrazioni*

2.1. Aspetti metodologici

Nello specifico, l'analisi riguarda frammenti narrativi estrapolati da interviste con cittadini immigrati adulti, svolte in ambienti lavorativi, nelle città di Bologna e Forlì. Quanto al profilo degli informanti (in totale 51), il campione è composto da uomini e donne, di fascia d'età compresa tra 18 e 60 anni, e di provenienze eterogenee (cfr. Figura 1), un campione che rispecchia quel "policentrismo migratorio" (Valentini, 2005: 187) riconosciuto nella realtà italiana.

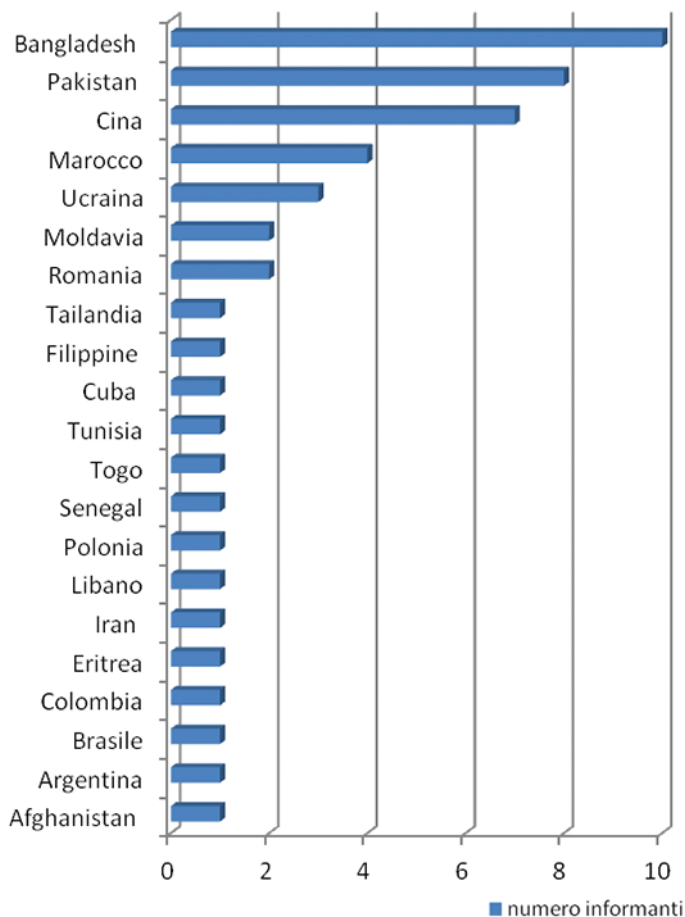
Avendo seguito un approccio ecologico nell'intervista (cfr. Vietti, 2003) e privilegiando un formato semistrutturato, spesso si è verificato un abbassamento dell'asimmetria tra il ricercatore e gli informanti. Ciò ha consentito agli intervistati di assumere il ruolo di "registra" nell'interazione, determinando così un contesto discorsivo favorevole per il racconto di episodi vissuti nel paese di accoglienza.

Nell'esaminare tali episodi, è pertinente fare riferimento agli studi sulle narrazioni che di queste hanno evidenziato la natura di strumento efficace per l'analisi qualitativa (Georgakopoulou, 2006: 252), all'interno di prospettive diverse (linguistiche, sociolinguistiche, letterarie, antropologiche etc.). In un quadro teorico

² Ringrazio Rosa Pugliese per i consigli e suggerimenti sulla versione preliminare di questo contributo. Un sincero ringraziamento va anche a Daniela Zorzi per aver seguito questa ricerca di dottorato.

ampio, ci richiamiamo principalmente, per i nostri scopi, alla letteratura relativa alle esperienze di vita di immigrati (cfr. Deprez, 2002; De Fina, 2003; Lüdi, 2005; Baroni - Giroud, 2010; De Fina - King, 2011; King - De Fina, 2010; Nunan - Choi, 2010; McAdams, 2011).

Figura 1 - Paesi di provenienza degli informanti del campione



Le ricerche in questione esplicitano alcuni aspetti da considerare primariamente per esaminare queste “storie brevi”, concordando, ad esempio, sull’importanza della presenza di elementi temporali, di una data struttura o di un prototipo narrativo o ancora di azioni inaspettate nella narrazione. Al contempo, evidenziano la variabilità di tali aspetti, non universalmente applicabili a ogni situazione. È utile, in proposito, fare riferimento a De Fina (2003: 19) e considerare i racconti “as a spontaneous reconstruction of experience”, oltre che come un mezzo di cui i parlanti dispongono per “creare e negoziare” (*ibidem*) i loro saperi sociolinguistici sulla realtà italiana.

Rispetto alla tipologia delle narrazioni prese in esame, abbiamo selezionato dei passaggi di lunghezza variabile nei quali gli informanti, mentre rispondono ad al-

cune domande dell'intervista semi-strutturata, danno avvio e poi sviluppano spontaneamente la narrazione di aneddoti, identificabili dagli elementi temporali³ che strutturano il racconto dell'esperienza pregressa.

Nell'analisi dei racconti, attingiamo a un altro strumento concettuale, quello del reticolo sociale (RS) (cfr. Vietti, 2002), non nella prospettiva di un'analisi sistematica, ma di una chiave interpretativa utile nell'osservare le situazioni possibili di contatto, dell'individuo di riferimento (o Ego) nei suoi legami personali con la società ospite e che lo espongono all'italiano e alle varietà diatopiche.

2.2. Narrazioni di esperienze di scoperta linguistica e di apprendimento del dialetto e delle varietà regionali

Gli aspetti appena menzionati sono stati rilevati nel campione, nel quale abbiamo individuato 20 esempi di narrazioni riguardanti la vita nel paese di accoglienza e d'origine, esperienze legate all'apprendimento linguistico, scaturite spontaneamente durante il dialogo.

Approfondiremo, attraverso i corrispondenti estratti, i racconti sul contatto con i dialetti, dei quali alcuni informanti riconoscono degli usi funzionali in relazione alla commutazione di codice dei nativi (cfr. 1, 2, 3), altri ne sottolineano la difficoltà di comprensione in ambiti vari, tra cui quello professionale (cfr. 4, 5, 6) e in un caso il racconto riguarda l'apprendimento del dialetto avvenuto prima dell'italiano (cfr. 7).

L'estratto (1) riguarda un'informante, Ce., di origine colombiana, impiegata in una ditta di pulizie a Bologna. Dopo aver esemplificato tramite alcune espressioni la sua conoscenza del dialetto bolognese, afferma di conoscere anche il ferrarese e racconta un episodio relativo a un precedente lavoro come badante a Ferrara:

(1) Va, quindi conosci il ferrarese?

Ce. il ferrarese sì sì è un po' difficile di parlarlo però quando il figlio:: **quando veniva il suo figlio a pranzo** ↓ lui gli diceva anche un sacco di bugie e io ho capito + capivo ((ride)) e no no no no ((fa un gesto con la mano)) anche al dottore lo diceva in dialetto quello stretto stretto perché ormai aveva ottanta anni. E io dicevo: è vero che ha detto questo? E mi diceva: sì brava! brava! Ce. hai imparato! Parlarlo è difficilissimo però ho capito quando gli diceva le bugie + che diceva che abiamos preso il treno:: che eravamo andati a Firenze:: se inventava delle cose!⁴

(Ce., donna, Colombia, ufficio, Bo., da 6 anni in Italia)

L'informante rivela le proprie percezioni della varietà locale, il dialetto ("quello stretto stretto") parlato dalla persona anziana di cui si occupa. Si può però osservare anche la sua comprensione di un uso funzionale del dialetto ("diceva le bugie") da

³ Gli elementi temporali che introducono i frammenti narrativi sono riportati in grassetto negli estratti.

⁴ Nella trascrizione i partecipanti sono designati con le prime due iniziali del nome (cfr. Mondada, 2002; 2008). Per i fini di questa ricerca, nella trascrizione abbiamo segnalato i dettagli principali (cfr. Tabella 1).

parte del nativo al fine di nascondere il contenuto della conversazione condotta con il figlio o con il medico.

Soffermiamoci sul racconto e sulle situazioni di contatto con il dialetto. Quest'ultimo avviene all'interno del RS di Ce. costituito, nell'episodio di Ferrara, dalle persone con cui ha dei legami lavorativi. In base alle dichiarazioni emerse nel corso dell'intervista, del suo RS fanno parte anche altri colleghi o conoscenti incontrati nei vari ambiti in cui è impiegata al momento per la ditta di pulizie (uffici, scuole etc.) e che rappresentano dei contesti di esposizione alle varietà diatopiche.

Per quanto riguarda invece il suo ruolo di protagonista all'interno della narrazione e i rapporti con i nativi citati nell'estratto, l'informante Ce. mostra la sua capacità di comprendere il dialetto e rivela anche la propria soddisfazione nel ricevere dei giudizi positivi da parte dell'interlocutore ("brava! brava! Ce. hai imparato!").

Evidenziando il legame tra la costruzione di un'identità individuale o collettiva e le *narratives*, De Fina (2006), afferma che queste ultime "are loci for the display of self-representations because they build story worlds in which narrators introduce themselves and others as figures and use categories to define their identity or identity of others" (2006: 356). Nell'episodio appena riportato si può in effetti notare come, in qualità di parlante di una nuova lingua, Ce. sottolinei una dimensione "positiva" della sua comprensione del contesto comunicativo, anche in situazioni in cui vi era l'intenzione di escluderla. Inoltre dalla prospettiva dell'altro partecipante all'interazione, il dottore, si scorge invece quell'atteggiamento di sorpresa⁵ riscontrato nei nativi, verso gli stranieri percepiti come "dialettofoni inattesi" (cfr. Moretti, 2006: 41-42).

Per ciò che concerne "l'aspetto criptolalico" dell'uso del dialetto in presenza di stranieri, diversamente da quanto si osserva nella ricerca di Guerini (2008: 160), sugli atteggiamenti della comunità ghanese nei confronti del dialetto nella provincia di Bergamo, non sembra provocare delle reazioni negative da parte degli informanti, tranne in alcuni casi di interazioni conflittuali o di rifiuto di un codice non facilmente intellegibile (cfr. Villa, 2012a: 153-164).

La complessità attribuita al dialetto di Bologna è espressa anche nell'estratto seguente. L'informante Ta., un giovane bengalese, proprietario di un negozio di alimentari a Bologna, descrive il contatto linguistico con alcune varietà regionali (pugliesi, napoletane, marchigiane), illustrando la sua percezione di un uso più frequente di queste ultime in rapporto al dialetto bolognese. Proprio nella comparazione tra le varietà emerge un breve frammento narrativo, introdotto da "ad esempio c'è qui ...":

(2) Va. hai conosciuto italiani che vengono da altre regioni?

Ta. sì qui c'è tantissimi studenti sono venuti da Puglia, dal Napoli e del Marche e anche ciciliani usano tanto dialetti

⁵ La conoscenza e/o la comprensione di un dialetto italiano da parte dei cittadini immigrati è spesso trattato con sorpresa e visto come un elemento di integrazione o un "valore aggiunto". È quanto si può constatare in numerosi esempi tratti da un campione di 45 articoli giornalistici, di varie testate (per il periodo 2008-2011), nei quali è trattato il binomio dialetto-immigrazione (cfr. Villa, 2012b).

Va, ti ricordi delle parole?

Ta. sì come è amico dice ad esempio ↓ *compare* che loro dicono: *ciao compà! ciao compà!* poi i napoletani dice *vuagliò:: ((ride))* sì dicono così napoletani calabresi e cicaliani che loro usano più dialetti:: ++ a Bologna quando un bolognese che parla con uno straniero sono pochi che usano dialetti ↓ perché loro capiscono che dialetti bolognese è più difficile di altri quindi non si usano tanto + qualcuno li usa però ↓ **ad esempio c'è qui** in Santo Stefano c'è un cliente:: un nostro amico che viene sempre a fare spesa ++ lui ogni tanto mi prende in giro con loro dialetti *((ride))* a me sembra o calabrese o siciliano quella parte lì.

(Ta., uomo, Bangladesh, alimentari, Bo., da circa 3 anni in Italia)

I nativi, nelle interazioni con gli stranieri, privilegiano in genere la lingua italiana, ma, come possiamo osservare da questi estratti, i comportamenti linguistici quotidiani, nelle relazioni meno formali o amicali, includono anche la scelta del codice dialettale. È quanto si può vedere anche nei dati concernenti le pratiche linguistiche degli stranieri con gli amici italiani, tratti dall'indagine sul plurilinguismo di immigrati a Pavia e Torino, realizzata da Chini *et al.*, (2004: 158). Gli autori constatano infatti un uso maggioritario dell'italiano corrispondente all'89%, ma non sottovalutano il peso del restante 6% relativo ad "altre lingue"; quest'ultime corrispondono spesso al dialetto, una risorsa comunicativa vitale nei paesi della provincia di Pavia.

Quanto all'aneddoto che Ta. cita in questo frammento, ci si può soffermare su alcuni punti. Innanzitutto, la narrazione, come si è visto, è introdotta da un dettaglio contestuale, il riferimento alla localizzazione del suo negozio ("c'è qui in Santo Stefano") che crea lo sfondo del breve racconto a proposito di un cliente abituato a "prendere in giro" l'informante in dialetto. "Telling a story", secondo Quasthoff-Becker (2005: 2), infatti, "demands a certain kind of context and in itself establishes a particular interactive reality".

Ta. inoltre accenna implicitamente alla funzione ludica del cambio di codice italiano-dialetto nell'interazione con il nativo. Sulle parole utilizzate per raccontare l'episodio si possono fare delle considerazioni ulteriori. Si tratta del modo in cui Ta. qualifica l'interlocutore che gli parla in dialetto sporadicamente, un "cliente, un nostro amico". L'accostamento "cliente e amico" lascia ipotizzare, nei termini del RS, la "multiplessità", ossia la somma dei legami tra Ta. (Ego), i suoi fratelli e il nativo citato, e dei contatti quindi più stretti con questa persona.

Si noti ancora l'uso del possessivo "nostro" riferito al parlante stesso e ai suoi fratelli, impiegati nel negozio. Vi si riflettono degli aspetti legati alla costruzione di un'identità collettiva del locutore nell'esperienza della migrazione e nella relazione con la società d'accoglienza. È quanto De Fina definisce le "nosotros stories" nel suo lavoro sulle narrazioni di immigrati messicani negli Stati Uniti. Nelle parole dell'autrice (2003: 89-90):

the tendency [is] to totally assimilate the individual into the group in the *nosotros* stories [...]. I have related these linguistic choices to general narrative strategies: the assimilation of personal experience to collective experience, the stress on the non uniqueness of that experience and the emphasis on the potential significance of the immigrants' own stories to others.

L'uso del "noi" plurale si riscontra in svariati esempi del campione, dove è possibile distinguere tra il "noi" collettivo riferito alla comunità di immigrati e, talora, il *noi* che esplicita una contrapposizione *noi/voi* tra gli immigrati e gli italiani (cfr. Villa, 2012a: 159).

Sempre riguardo alle contrapposizioni è interessante osservare invece le percezioni spaziali dell'informante Ta. e l'opposizione tra il "qui" con cui si riferisce a Bologna e "quella parte lì" con cui designa la Sicilia/la Calabria. Questa mappa "macrospaziale" è chiaramente invertita, ad esempio, per i migranti che vivono in Sicilia (il "qui" *vs* "là fuori/dà fora"), ma, come osserva D'Agostino (2004), tali elementi possono "assumere una gamma di significati altrettanto vasti quanto quelli che assume sulla bocca di un nativo" (206).

Le tendenze riscontrate con Ta. nelle relazioni con gli studenti, nell'esposizione al dialetto, sono visibili anche nel racconto dell'informante Cr., di origine rumena, impiegata in un bar della zona universitaria di Bologna. La giovane racconta un episodio riguardante un precedente settore lavorativo che le ha permesso di conoscere alcuni "dialetti del sud", riportato nell'estratto (3). Anche questo racconto ci permette di ricavare alcuni elementi sulle relazioni nell'ambito professionale. Si tratta di studenti universitari pugliesi della facoltà di medicina che Cr. ha conosciuto lavorando all'ippodromo. Vediamo emergere ancora le percezioni sulle funzioni ludiche della commutazione di codice italiano-dialetto dei nativi nelle interazioni con gli stranieri.

(3) Va. ah e come conosci il dialetto del sud?

Cr. ah sempre così a parlare con i ragazzi:: + o a lavorare tipo: **quando lavoravo prima all'ippodromo** eravamo in tanti ↓ albanesi: rumeni e la maggior parte degli italiani erano quelli venuti dal sud pugliesi + che facevano medicina qua a Bologna e parlavano così un po' tra di loro + o magari quando si doveva dire una cosa:: la dicevano così: *ce si bedda ((ride)) perche ridi, addu stai, vin a qua::* in dialetto per far un po' ridere.

(Cr., donna, Romania, bar, Bo., da 4 anni in Italia)

Come nell'estratto precedente, anche qui i nativi segnalati come locutori del dialetto sono degli studenti universitari. Questo dettaglio sui comportamenti linguistici delle nuove generazioni è confermato da numerose ricerche, anche se chiaramente la dialettofonia giovanile è soggetta a differenze regionali (Berruto, 2007: 137). L'indagine condotta da Schena (2009: 286-287), ad esempio, realizzata proprio con dei ragazzi pugliesi, ha sottolineato che la commutazione di codice presso queste generazioni è frequente e "funzionale", impiegata per segnalare un uso ludico e espressivo (per esempio disfemismi e *bunters*) della lingua in situazioni informali. Tali risultati confermano il fenomeno di sdoganamento, la profonda trasformazione del rapporto dei giovani con il dialetto e soprattutto la diminuzione del legame tra livello di istruzione e impiego della parlata locale. Proprio quest'ultimo aspetto è sottolineato nella ricerca di Tassarolo (2009: 99) in cui si evidenzia che il dialetto fa parte *anche* della tastiera espressiva dei giovani più "colti". Si tratta infatti della lin-

gua seconda usata in modo frammentario da queste generazioni nel parlato e nello scritto in ambienti “urbani” (Moretti, 2006).

I racconti dei locutori intervistati, come si è già accennato, esplicitano sovente dei problemi di comprensione del dialetto. I contesti sono vari; un’informante ad esempio cita un concerto tenutosi a Bologna. Si tratta di Gi., una donna di origine ucraina, che lavora come commessa in un negozio di abbigliamento del centro di Bologna. Il racconto, riportato in (4), emerge in seguito alla domanda sugli spazi della città nei quali, a suo parere, si parla dialetto. Gi. esprime le proprie idee sui diversi contesti comunicativi riservati a tale codice. È interessante notare innanzitutto la descrizione dell’informante riguardo alle sue impressioni di una collocazione del dialetto in “compartimenti”, come in una situazione diglossica. Inoltre il dialetto è avvertito come codice riservato all’ambito familiare/informale e “non adatto” ai contesti formali/istituzionali quali sono gli uffici, ad esempio.

(4) Va. secondo te dove si parla il dialetto in città?

Gi. in città? Credo che di più a casa:: vuoi dire di questo genere? Che le famiglie in casa parlano di più ++ perché comunque quando vai in un ufficio: non è una cosa molto adatta ↓ direi:: ((*ride*)) e così per strada per esempio quando incontrano gli amici ad esempio i compaesani:: come si dice ? si può dire?

Va. sì sì

Gi. e secondo me: così si usa di più ↓ naturalmente se parli con un bolognese:: una persona del sud non può usare il suo ↓ perché sì sì non si capiscono infatti **che siamo andati una volta al concerto** con mio marito ed era in bolognese + c’erano dei comici e non abbiamo capito niente:: ((*ride*)) e così siamo andati via perché era un po’ difficile.

(Gi., donna, Ucraina, negozio abbigliamento, Bo., da 5 anni in Italia)

Sempre a proposito del dialetto, Gi. ne rileva un uso maggiore in quanto elemento identitario e di coesione, con le persone della stessa origine regionale (“e così per strada per esempio quando incontrano gli amici ad esempio i compaesani”); mette in luce, in seguito, l’incomprensibilità tra un locutore di dialetto bolognese e un locutore di un dialetto del sud e viceversa.

Questa precisazione è dunque lo spunto per l’aneddoto concernente uno spettacolo a cui ha assistito con suo marito. Il racconto introdotto da “infatti che siamo andati una volta” riguarda un concerto nel quale vi erano anche alcuni comici che parlavano in dialetto bolognese. L’informante sottolinea la difficoltà reciproca, per lei e suo marito (di origine napoletana) di comprendere il dialetto bolognese, di cui ha affermato di conoscere solo alcune parole.

Se nel caso di Gi. il primo contatto con il dialetto è avvenuto nell’ambito familiare, per l’informante Ox. la scoperta di un repertorio linguistico vasto avviene nel contesto lavorativo. La narrazione è avviata dall’informante che interrompe il turno della ricercatrice per prendere la parola e raccontare un episodio riguardante il dialetto di un’altra regione italiana. Ox. lavora come badante da quando è arrivata in Italia e, prima di arrivare a Bologna, ha vissuto per sei mesi a Ischia. Osservando l’estratto, si nota il suo percorso conoscitivo della varietà diatopica.

(5) Va. eh invece le persone con [cui::

Ox. ma] scusate mi ricordo una cosa:: così+ **ho lavorato io Ischia::**

Va. sì::

Ox. sono appena arrivata::↓ no parlato bene italiano:: + e c'è un signore: che dice:: mi fa male la *capa*+ che significa *capa*? ((ride)) preso dizionario++ vado a guardare: che significa *capa*:: non c'è quella parola+ fa male sì:: capito che fa male::

Va. ma *capa*?

Ox. ma *capa* non è *capi* ((ride))+++ dopo io imparato:: che fa male la testa::↓ *capa*!

Va. in napoletano:: campano

Ox. sì:: ((ride))

Va. ha lavorato a Ischia::

Ox. sì sei mesi +sono appena arrivata così:: per me queste parole:: cercava parola giuste in libretto + però questo è fatica.

(Ox., donna, Ucraina, parco, Bo., da 10 anni in Italia)

È interessante osservare il racconto della strategia adottata da Ox. (Pugliese - Villa, 2012: 155) nella successione dei tentativi per comprendere la parola “*capa*” pronunciata dall'anziano, cercata anche invano nel dizionario. Questo aneddoto sembrava divertire l'intervistata che alterna spesso la risata al racconto.

Abbiamo constatato in alcuni estratti (cfr. 1, 2, 3, 5) che la risata è la reazione spesso associata agli aneddoti sul dialetto, un dettaglio conversazionale che ci fa ipotizzare, per gli esempi citati, un atteggiamento positivo e non discriminante nei confronti dei codici locali.

In altri estratti invece si nota chiaramente il disagio nel contatto con il dialetto. Nel caso dell'informante Gr., di origine polacca, il dialetto è collegato non solo ad una difficoltà di comprensione ma è considerato un ostacolo per l'apprendimento della lingua italiana. Questa sembra essere un'attitudine frequente e riscontrata in altri lavori sull'argomento trattato (cfr. Vedovelli, 2001: 136; Guerini, 2008: 151).

Tale narrazione emerge mentre l'informante cerca di rispondere alla domanda sui tipi di contesti nei quali risulta ancora difficile capire l'italiano. Dapprima descrive la sua strategia discorsiva, di fronte a un significato non compreso, poi racconta le sue prime esperienze linguistiche legate al lavoro come badante e l'esposizione al dialetto.

(6) Va. eh::: ci sono momenti+ situazioni in cui è più difficile per te capire l'italiano?

Gr. eh::: capisco:: capisco bene:: perché quando chi::: + perché sono un pochino:: quando non capisco qualche parola, sempre chiedo + sempre chiedo: che significa? puoi mi ripetere questo? oppure:: spiegare come devo fare::: + i così così io::: sì imparato italiano perché quando cominciato lavorare come badante::++ lo sai:: anziane:: persone anziane sempre parlano:: oppure dialetto parla poco italiano + oppure non parla niente:: perché quando sta a letto questa persona non capisce niente

Va. e tu lo capisci il dialetto?

Gr. no::: questo per me difficoltà! per me questo ((ride)) *lingua straniera proprio!*+ no! adesso capisco poco bolognese+ eh: capisco quando loro parla perché con anziani:: capisco che significa perché sono parole proprio tagliate +un pochino perché quando si capisce+ dopo italiano è uguale dialetto↓ proprio:: +**quando io sono stata a Taranto::**↓

Va. ah! io sono di Taranto

Gr. ((ride)) Taranto? Ho lavorato e questo non si capisce niente! ((ride))

Va. ((ride)) sai dirmi qualche parola in dialetto?

Gr. adesso non ti spiego perché:: dimenticato+ proprio + non parlavo sempre dialetto di mia nonna↓ + nonna non mi parli dialetto parlimi italiano! perché io voglio sapere come significa italiano! tutto + imparare italiano + no dialetto

Va. ti serviva il dialetto ?

Gr. eh no+ a me non serviva per niente perché :: loro:: perché io sono fortunata con questo+ perché mia nonna parlato i dialetto e parlato italiano e lei mi spiegava tutto co' italiano.

(Gr., donna, Polonia, TPO, Bo., da 6 anni in Italia)

L'episodio narrato concerne un precedente impiego a Taranto. La persona anziana di cui si occupava era solita parlarle dialetto, un comportamento che Gr. sanziona, preferendo interagire in italiano. Chiede quindi esplicitamente alla nativa di parlarle in italiano così da aiutarla a imparare la lingua. Un aspetto che ci sembra interessante, e sottolineato da Gr. ("perché io sono [stata] fortunata"), è il ruolo di mediatrice della nativa nelle situazioni in cui il dialetto era presente e non finalizzato a escludere la straniera dalla conversazione ("lei mi spiegava tutto co' italiano").

Nell'estratto seguente, è ancora il contesto lavorativo a originare l'esposizione al dialetto e nel caso in oggetto a precedere l'apprendimento dell'italiano. L'informante Li. afferma di non conoscere i dialetti delle città dell'Emilia-Romagna (Bologna e Modena) nelle quali lavora/vive ma di aver appreso il dialetto trentino qualche anno prima.

(7) Va. ((ride)) e invece:: il dialetto di Bologna lo conosce?

Li. eh non tanto perché qui noi viviamo a Modena:: verso Modena lì è un altro++ penso + dialetto qui a Bologna non sono stata nelle famiglie di anziani + io↓:: **noi: ↑siamo stati a Trento ++** lì conoscevo:: più di lingua italiana: quel dialetto lì + trentino

Va. e che parole conosce? Cioè lo sa parlare un po'?

Li. oh mi son dimenticata già+ quando la sento la capisco + perché la sua mamma è trentina quando lei parla con i suoi genitori io conosco. Anche lì son diversi dalle valli, da tutte le valli lì sono diverse, noi eravamo in Val di Fieni ed era un dialetto, un po' più in giù Trento ++ loro parlavano solo il dialetto ++ ma a Trento! + poi dopo siam tornati qua giù +++ qui giù ho iniziato a fare gli altri lavori di assistenza ++ poi adesso baby sitter faccio + quindi non ho bisogno di parlare dialetto perché la bimba::

[...]

Va. e invece conosce::: gli accenti italiani↓ li sa riconoscere?

Li. sì + quelli del sud: sono proprio:: che non si capisce niente! invece:: ++ non lo so io il trentino:: lo conoscevo meglio dell'italiano ++ prima ho imparato quel dialetto lì poi:: ++ ma parallelamente anche l'italiano↓ perché lo sentivo per televisione↓ perché lì::: si parlava :: + in famiglia solo dialetto ++ lì fra di loro

Va. ma lei quindi :: quando è arrivata::: quando lavorava lì ha avuto problemi per parlare in italiano?

Li. no perché mi hanno accolto: molto bene eh:: poi io:: c'era:: c'era una signora anziana che aveva anche Alzheimer e lei si dimenticava:: e mi ripeteva sempre le stesse cose++ così imparavo meglio + era una fortuna per me ((ride)) tutte le volte mi diceva le stesse cose++ non l'aveva forte ma comunque era::++ ci troviam bene qui in Italia + come dire++ mio figlio va all'università :: e lui [parla ::++
 Le. io:: con] la mia dada mi trovo [bene
 Va. ecco lui] ha preso quel dialetto trentino di là+ perché forse era ancora piccolo++ e lui anche adesso parla con la esce::: sci molto usa questa cosa e dicono::↓ ma tu sei nato qui a Bologna? Perché anche qui a Bologna si parla con la sci
 (Li., donna, Moldavia, parco, Bo., da 8 anni in Italia)

Nel racconto di Li., introdotto da “noi siamo stati a Trento”, si constata delle conoscenze sociolinguistiche relative ad esempio alla ripartizione dei dialetti nelle valli trentine (“anche lì son diversi dalle valli, da tutte le valli lì sono diverse, noi eravamo in Val di Fieni ed era un dialetto”). Si osservino anche le considerazioni sulla lingua parlata da suo figlio fortemente marcata diatopicamente, secondo il parere di Li., soprattutto in merito all'accento. L'informante paragona l'accento trentino all'accento bolognese per ciò che riguarda la palatizzazione della fricativa *s*.

I racconti sulle percezioni delle varietà regionali d'italiano rappresentano un ulteriore dato su cui è opportuno richiamare l'attenzione. Dagli esempi del campione si rileva l'uso di tali varietà a livello lessicale, morfosintattico e fonetico. Tra queste dimensioni dell'italiano regionale, gli informanti, in genere, riconoscono delle differenze di tipo fonetico negli accenti dei nativi. Uno degli intervistati, ad esempio, constata il fenomeno chiamando in causa un problema di comprensione: “è la stessa lingua degli italiani ma è la voce che non riesco a capire”. Un'informante di origine cubana, invece, residente a Bologna, proprietaria di un negozio di frutta e verdura, ricorda delle “parole molto diffuse” in Toscana, apprese quando abitava in questa regione. Nel riprodurre tali parole imita anche la gorgia toscana.

In un solo caso, l'esposizione al dialetto pare invece riconducibile ai legami con i connazionali, come si riscontra nella dichiarazione dell'informante cinese S., intervistata a Forlì (“ah ho degli amici che parlano dialetti romanaccio che sono proprio cinesi ma parlano romanaccio”).

In alcune interviste è menzionata la televisione inizialmente come strumento utilizzato usato per migliorare l'apprendimento dell'italiano, e poi come fonte di scoperta di accenti diversi da quelli già conosciuti.

3. Osservazioni conclusive

Per riassumere, i cittadini immigrati intervistati, apprendendo la lingua in una situazione di immersione, sono chiaramente esposti ad un input “differenziato”. Quest'ultimo è rappresentato dall'esposizione alle interazioni dei o con i nativi, in ambito lavorativo, amicale o familiare (alcuni informanti sono sposati con italiani ad esempio). Tali rapporti generano una consapevolezza della diversità del repertorio italiano e sono riconducibili spesso a esperienze pregresse in contesti vari.

Nell'analisi condotta le narrazioni dei migranti interpellati sono state intese come una "ricostruzione" di eventi passati (De Fina, 2003: 14) che hanno rivelato i legami tra esperienze di vita e esperienze linguistiche (Deprez, 2002: 52) vissute nel paese di accoglienza, contribuendo a chiarire le percezioni, la pratica e l'interpretazione delle operazioni di apprendimento (Lüdi, 2005: 152).

Gli estratti osservati mostrano inoltre l'influenza del RS, delle relazioni stabili o passeggiare con i nativi, nell'apprendimento e nella scoperta delle varietà diatopiche, in situazioni di bagno linguistico e sui momenti importanti di tali esperienze.

Dagli estratti si evince che sono per lo più le relazioni lavorative, amicali o familiari ad attivare tali saperi linguistici. Si tratta dell'esperienza diretta con nativi nella città di residenza, in quanto parlanti del dialetto del luogo o di altre regioni, o della loro mobilità in una regione o nel paese stesso. Tali situazioni hanno permesso ai parlanti di sviluppare delle conoscenze circa lo spazio sociolinguistico del paese e anche una certa "consapevolezza linguistica"⁶ riguardo al repertorio degli italiani. Queste situazioni concrete vissute e narrate dagli informanti permettono loro di configurare anche delle ipotesi o di dare delle interpretazioni sulle dinamiche che regolano la selezione dei codici, in generale e in loro presenza; oppure, talvolta, sono le conoscenze personali a mediare la comprensione della realtà linguistica italiana, ad esempio nei casi di cittadini immigrati provenienti da paesi caratterizzati da un forte plurilinguismo.

Le sequenze narrative descritte mostrano, inoltre, come le conoscenze metalinguistiche sul quadro sociolinguistico italiano, acquisite dai cittadini immigrati, possano prescindere dal grado effettivo di competenza linguistica raggiunta o dal periodo di permanenza nel paese, a dimostrazione del fatto che il contatto passeggero o stabile con i nativi innesca un processo spontaneo di riflessioni e di costruzione di saperi sulla diversità del repertorio.

Nonostante si tratti di conoscenze parziali, non assimilabili, nella maggioranza dei casi analizzati, a degli esempi di piena acquisizione di un dialetto, gli informanti sembrano aver integrato, nel percorso di avvicinamento a questo codice, soprattutto il valore della dimensione "sociolinguistica", una delle componenti citate da Moretti riguardo al percorso di apprendimento di un dialetto come L2⁷.

Infine abbiamo visto come il reticolo sociale "egocentrato" degli informanti abbia un ruolo determinante nelle pratiche di socializzazione linguistica, cui abbiamo fatto riferimento nell'introduzione, non solo come input delle varietà diatopiche,

⁶ Come è noto gli studi sulle nozioni di consapevolezza e coscienza linguistica sono molto estesi; in questo contributo ci rifacciamo a Iannaccaro (2002: 86) che nell'ambito della dialettologia percettionale distingue la consapevolezza linguistica che "produce giudizi (linguistici) prevalentemente di tipo ideologico: è lo stadio in cui risiedono gli stereotipi comunitari sulle lingue e sulle abitudini degli "altri", a disposizione immediata del parlante che lo attiva per rispondere alle domande esplicite del ricercatore [...]", dalla coscienza linguistica che "presiede effettivamente al cambio linguistico del parlante [...]. Un tale livello non è immediato, ossia non è a immediata disposizione del parlante: può essere tuttavia esplicitato, portato a consapevolezza, per così dire, col ragionamento e talora mediante l'interazione con il ricercatore".

⁷ Cfr. il contributo di Moretti in questo volume.

ma anche nel posizionamento dell'identità (socio)linguistica personale o del gruppo rispetto alla società d'accoglienza. Come osserva Vietti (2002: 61), infatti, "la stessa intervista in cui Ego descrive il proprio RS può essere analizzata secondo una prospettiva di costruzione dell'identità sociale e culturale che metta in evidenza la dimensione valoriale e l'emergere di uno o più punti sulle realtà".

Le narrazioni esaminate chiariscono, dal nostro punto di vista, alcune possibili dinamiche conoscitive degli informanti riguardanti la realtà linguistica e sociale in cui vivono.

Tabella 1 - *Norme di trascrizione*

Ab.	identificativo dei locutori
[inizio di sovrapposizione
]	fine di sovrapposizione
<u>testo</u>	enfasi particolare
te::sto	allungamento di un suono
.	intonazione discendente, conclusiva
,	intonazione continuativa
?	intonazione ascendente
!	intonazione animata
↑	pitch ascendente
↓	pitch discendente
+	pause; la durata della pausa è proporzionale al numero di segni
((testo))	annotazioni in corsivo sui comportamenti verbali (in particolare la risata) e non verbali.
<i>corsivo</i>	parole in dialetto

Bibliografia

AMORUSO C. (2008), Tunisians in Sicily and Migration Dynamics. Urban Settings in Comparison, in KREFELD T. (Hrsg.), *Sprachen und Sprechen im städtischen Raum*, Lang, Bern: 120-127.

AMORUSO C. - SCARPELLO I. (2010), Il dialetto nei discorsi degli immigrati: intrecci di sistema e scelte d'uso, in *XXV^e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Walter de Gruyter, Berlin: 4-12.

BANFI E. (1993), L'italiano regionale/popolare come L2 da parte di extracomunitari, in HOLTUS G. - RADTKE E. (Hrsgg.), *Sprachprognostik und das 'italiano di domani'. Prospettive per una linguistica 'prognostica'*, Narr, Tübingen: 99-126.

BARONI R. - GIROUD A. (2010), L'identité narrative en question. Biographie langagière et réaménagement identitaire, in *Enjeux, Revue de formation continuée et de didactique du français* 78: 63-95.

BERRUTO G. (2007), Sulla vitalità sociolinguistica del dialetto, oggi, in RAIMONDI G., REVELLI L., (a cura di) *La dialectologie aujourd'hui. Atti del Convegno internazionale "Dove va la dialettologia"*, Edizioni dell'Orso, Alessandria: 133-148.

- CHINI M. - ANDORNO C. - BIAZZI M. - INTERLANDI G.M. (2004), Indagine sul plurilinguismo di immigrati a Pavia e a Torino: primi risultati, in BOMBI R. - FUSCO F. (a cura di), *Città plurilingui, Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Forum, Udine: 133-164.
- CUZZOLIN P. (2001), Percezione del contatto di lingue: arabo classico, arabo moderno, italiano, dialetto, in VEDOVELLI M. - MASSARA S. - GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano: 89-107.
- D'AGOSTINO M. (2004), Immigrati a Palermo. Contatti e/o conflitti linguistici e immagini urbane, in BOMBI R. - FUSCO F. (a cura di), *Città plurilingui, lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Forum, Udine: 191-210.
- DE FINA A. (2003), *Identity in Narrative: A Study of Immigrants Discourse*, John Benjamins, Amsterdam.
- DE FINA A. (2006), Group identity, narrative and self-representation, in DE FINA A. - SHIFFRIN D. - BAMBERG M. (eds.), *Discourse and identity*, Cambridge University Press, Cambridge: 351-375.
- DE FINA A. - KING K.A. (2011), Language problem or language conflict? Narratives of immigrant women's experiences in the U.S., in *Discourse Studies* 13(2): 163-188.
- DEPREZ C. (2002), La langue comme épreuve dans les récits d'immigration, in KIRSTEN A. - ROOS E. (éds.), *Biografie linguistiche, Biographies langagières, Biografías lingüísticas, Sprachbiographien*, in *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76: 39-52.
- FORESTI F. (2010), *Profilo linguistico dell'Emilia-Romagna*, Laterza, Bari.
- GEORGAKOPOULOU A. (2006), The other side of the story: Towards a narrative analysis of narratives-in-interaction, in *Discourse Studies* 8(2): 235-257.
- GUERINI F. (2008), Atteggiamenti e consapevolezza linguistica in contesto migratorio: qualche osservazione sugli immigrati ghanesi a Bergamo, in BERRUTO G. - BRINCAT J. - CARUANA S. - ANDORNO C. (a cura di), *Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea. Atti dell'8° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Malta, 21-22 febbraio 2008*, Guerra, Perugia: 133-163.
- IANNACCARO G. (2002), La percezione del cambio linguistico nel parlante, in CINI M. - REGIS R. (a cura di), *Che cosa ne pensa oggi Chiaffredo Roux? Percorsi della dialettologia perazionale all'alba del nuovo millennio*, Edizioni dell'Orso, Alessandria: 81-108.
- KING K.A. - DE FINA A. (2010), Language policy and Latino immigrants: An analysis of personal experience and identity in interview talk, in *Applied Linguistics* 31(5): 623-650.
- LÜDI G. (2005), L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues, in MOCHET M.A. - BARBOT M.J. - CASTELLOTTI V. - CHISS J.-L. - DEVELLOTTE C. - MOORE D. (éds.), *Plurilinguisme et apprentissage. Mélanges, Daniel Coste*, Ecole Normale Supérieure, Lyon: 143-154.
- MCADAMS D.P. (2011), Narrative identity, in SCHWARTZ S.J. - LUYCKX K. - VIGNOLES V.L. (eds.), *Handbook of identity theory and research*, Springer, New York: 99-115.
- MONDADA L. (2002), Pratiques de transcriptions et effets de catégorisation, in BONU B. (éd.), *Transcrire l'interaction. Cahiers de praxématique*, Université Paul Valéry Montpellier, 39: 45-75.

MONDADA L. (2008), La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle, in M. BILGER (éd.), *Données orales. Les enjeux de la transcription*, Cahiers de l'Université de Perpignan 37: 127-155.

MORETTI B. (2006), Nuovi aspetti della relazione italiano dialetto in Ticino, in SOBRERO A. - MIGLIETTA A. (a cura di), *Lingua e dialetto nell'Italia del duemila*, Congedo Editore, Galatina: 31-48.

MOSCA M. (2006), Varietà dialettale piemontese nelle esperienze linguistiche di immigrati senegalesi, in BANFI E. - GAVIOLI L. - GUARDIANO C. - VEDOVELLI M. (a cura di), *Problemi e fenomeni di mediazione linguistica e culturale. Atti del 5° Congresso internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Bari, 17-18 febbraio, 2005*, Guerra, Perugia: 221-243.

NUNAN D. - CHOI J. (2010), *Language and Culture. Reflective Narratives and the Emergence of Identity*, Routledge, New York.

PUGLIESE R. - VILLA V. (2012), Aspetti dell'integrazione linguistica degli immigrati nel contesto urbano: la percezione e l'uso dei dialetti italiani, in TELMON T. - RAIMONDI G. - REVELLI L. (a cura di), *Coesistenze linguistiche nell'Italia pre-e postunitaria*, Bulzoni, Roma: 139-160.

QUASTHOFF U.M. - BECKER T. (2005), Different dimensions in the field of narrative interaction, in QUASTHOFF U.M. - BECKER T. (eds.), *Narrative interaction*, John Benjamins, Amsterdam: 1-12.

SANTIPOLO M. - TUCCIARONE S. (2004), Semi-dialettologia e semi-italofonia degli immigrati in Veneto: una prima descrizione sociopragmatica tra emozioni e atteggiamenti, in ALBANO LEONI F. - CUTUGNO F. - PETTORINO M. - SAVY R. (a cura di), *Il parlato italiano. Atti del Convegno Nazionale*, M. D'Auria Editore, Napoli.

SCHENA A. (2009), Espressività e coesione: lingua e dialetto fra i giovani pugliesi, in MARCATO G. (a cura di), *Dialetto. Usi, funzioni, forma. Sappada-Plodn, 25-29 giugno 2008*, Unipress, Padova: 283-288.

SHULOVA-PIRYATINSKY I. - HARKINS A. (2009), Narrative discourse of native and immigrant Russian-speaking mother-child dyads, in *Narrative Inquiry* 19(2): 328-355.

TESSAROLO M. (2009), Funzioni sociale e culturale del dialetto: ristrutturazione del costume linguistico, in MARCATO G. (a cura di), *Dialetto. Usi, funzioni, forma. Sappada-Plodn, 25-29 giugno 2008*, Unipress, Padova: 93-100.

VALENTINI A. (2005), Lingue e interlingue dell'immigrazione in Italia, in *Linguistica e Filologia* 21: 185-208.

VEDOVELLI M. (2001), Atteggiamenti linguistici e lingue in contatto, in VEDOVELLI M. - MASSARA S. - GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per arabofoni*, FrancoAngeli, Milano: 111-139.

VIETTI A. (2002), Analisi dei reticoli sociali e comportamento linguistico di parlanti plurilingui, in MOLINELLI P. - DAL NEGRO S. (a cura di), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Carocci, Roma: 43-61.

VIETTI A. (2003), Come costruire una intervista "ecologica": per una interpretazione contestualizzata dei dati, in VALENTINI A. - MOLINELLI P. - CUZZOLIN P. - BERNINI G. (a cura di) *Ecologia linguistica*, Bulzoni, Roma: 161-184.

VILLA V. (2012a), La communication interculturelle entre migrants et italiens: choix linguistiques d'exclusion et d'inclusion, in LEBON-EYQUEM M. - BULOT T. - LEDEGEN G. (éds.), *Ségrégation, normes et discrimination(s). Sociolinguistique urbaine et migration*. Journées Internationales de Sociolinguistique Urbaine, Université de la Réunion, Eme, Bruxelles: 143-174.

VILLA V. (2012b), «Migrants et dialectes» dans la presse italienne: représentations, enjeux et implications, in *ESSAIS, Revue Interdisciplinaire d'Humanités*, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux: 29-45.

Varietà dei repertori nelle classi multilingui

The aim of this chapter is to describe how second generation immigrants – born in Italy or arrived before the compulsory school age – perform multilingual communication practices at school. In the last few years attention has focussed on the school as an institutional communicative context where teachers and learners interact, and as a community of practices where young speakers operate in different communicative situations and continuously construct and reconstruct their identities through their linguistic choices. In this study, the role of dialect as an intergeneration code, and the role of Italian as an interpersonal code and the language of study are investigated in the multilingual repertoire of second generation immigrants. Data were collected through a questionnaire and the direct observation of teacher/students interactions in classroom.

1. *Premessa*

Nel presente contributo si osserveranno le modalità di gestione delle varietà in situazioni di multilinguismo nel particolare scenario linguistico della Sicilia contemporanea, in cui la presenza sempre più massiccia di immigrati di diversa provenienza ha ulteriormente arricchito il già composito repertorio.

Lo scenario linguistico della Sicilia contemporanea, infatti, si caratterizza per la presenza di una pluralità di varietà: accanto a un tasso sempre più elevato di italoфонia nelle sue declinazioni (italiano regionale, italiano regionale popolare, cfr. Amenta - Castiglione, 2010) si registra il mantenimento della vitalità del dialetto, non solo come codice di comunicazione fra le generazioni (cfr. Amenta - Paternostro, 2005; 2006), ma anche come risorsa attraverso cui una parte dei soggetti migranti si inserisce nel tessuto sociale dell'isola, divenendo per essi lingua della comunicazione quotidiana prima ancora dell'italiano appreso come L2 (cfr. Amenta - Piazza, 2010).

L'effetto più evidente di questa realtà si avverte sul piano linguistico presso gli immigrati di seconda generazione (nati in Italia o arrivati in età prescolare), per i quali le pratiche comunicative plurilingui scandiscono ogni momento del quotidiano. Per questi ragazzi l'italiano della comunicazione quotidiana si affianca alle loro *community languages*, al dialetto, a cui spesso i loro coetanei italiani ricorrono per fini ludici e di coesione del gruppo, e ancora all'italiano come lingua dello studio.

Nella prospettiva di indagine, la classe costituisce un ambito privilegiato di osservazione delle forme assunte dal multilinguismo, sia in quanto spazio in cui si realizzano relazioni dense tra pari che provengono da culture diverse, sia in quanto

¹ Università di Palermo.

luogo in cui, almeno programmaticamente, c'è un'attenzione specifica alla ricchezza linguistica e alla comunicazione interculturale. Il contesto scolastico, può, infatti, essere visto nella duplice veste di dominio comunicativo istituzionalmente definito, caratterizzato appunto dall'interazione asimmetrica insegnanti/allievi, e di comunità di pratica, ampiamente studiata negli ultimi anni dalla sociolinguistica (cfr., fra gli altri, Eckert, 2000 e Rampton, 2006).

Ciò assume una particolare rilevanza, se si prendono, come punto di osservazione, le ultime classi della scuola dell'obbligo, ossia quelle del biennio della scuola superiore, in cui, oltre a diventare più significative le relazioni tra pari, anche nella definizione dell'identità del singolo nel gruppo classe, si allarga la forbice delle differenze tra la lingua della comunicazione e la lingua dello studio, in quanto l'approccio con discipline di indirizzo comporta una terminologia sempre più specialistica.

A partire da queste premesse, nella ricerca che si presenta abbiamo rivolto la nostra attenzione alle varietà del repertorio nelle classi multilingui del biennio di alcune scuole secondarie di secondo grado di Palermo, focalizzandola soprattutto su due prospettive di indagine:

- a. il ruolo del dialetto nella comunicazione tra pari;
- b. l'italiano quale lingua dello studio veicolata dagli insegnanti e dai libri di testo.

La prima prospettiva ci è sembrata significativa per indagare le varietà usate con i compagni. La seconda risulta esemplificativa del tipo di rapporto con la lingua nel contesto istituzionalizzato della classe. Indagando questi due poli estremi del repertorio ci proponiamo anche di verificare se a un diverso livello di integrazione nel gruppo dei pari possa corrispondere anche un diverso atteggiamento nei confronti degli insegnanti e delle difficoltà legate alla lingua dello studio.

I dati che verranno presentati in questa sede sono stati elicitali mediante la somministrazione di un questionario auto-percettivo sugli usi linguistici e sulle varietà di lingua presenti nelle classi e mediante la raccolta di un *corpus* di interazioni guidate e spontanee, asimmetriche (con le insegnanti) e simmetriche (tra pari), di un campione di sedici ragazzi immigrati (differenziati in base a L1 dei genitori, L1 del soggetto, comunità etnica di appartenenza, data di arrivo e durata del soggiorno). I dati raccolti ci hanno permesso di individuare, attraverso casi-studio, alcune tipologie di soggetti che differiscono in funzione delle diverse modalità di gestione delle varietà di codici a loro disposizione nel contesto scolastico.

2. *Alunni stranieri nelle scuole*

In Sicilia, seppur con differenze significative tra le varie provincie, negli ultimi dieci anni si è assistito, come nel resto del territorio nazionale, a un progressivo incremento nelle classi della presenza di alunni con cittadinanza non italiana.

Gli ultimi dati diffusi dall'Ufficio Scolastico Regionale (USR) mostrano come già da alcuni anni la presenza degli alunni stranieri riguardi anche le scuole secondarie di secondo grado, sebbene con un'incidenza minore rispetto ai numeri delle scuole primarie e secondarie di primo grado. In particolare, se osserviamo le percentuali relative

alle scuole secondarie di secondo grado ci accorgiamo di come il trend di alunni con cittadinanza non italiana sia in continua crescita negli anni di riferimento (Tabella 1).

Tabella 1 - *Alunni con cittadinanza non italiana per livello scolastico in Sicilia*
(Valori assoluti e per 100 alunni in totale)

<i>Anni scolastici</i>	<i>Totale</i>	<i>%</i>	<i>Infanzia</i>	<i>%</i>	<i>Primaria</i>	<i>%</i>	<i>Sec. I grado</i>	<i>%</i>	<i>Sec. II grado</i>	<i>%</i>
2007/2008	14.726	1,7	2.581	1,7	5.883	2,2	3.356	1,9	2.906	1,0
2008/2009	16.595	1,9	2.988	2,0	6.658	2,5	3.793	2,1	3.156	1,1
2009/2010	19.767	2,3	3.448	2,3	7.573	2,9	4.717	2,7	4.029	1,5
2010/2011	19.752	2,3	3.348	2,3	7.573	2,9	4.702	2,7	4.029	1,5
2011/2012	21.398	2,5	3.861	2,6	8.016	3,1	5.180	3,0	4.381	1,7

Fonte: rielaborazione dell'USR-Sicilia dei dati del MIUR, tratto da Turrisi (2013: 116)

Naturalmente non si possono trattare in modo omogeneo tipologie di apprendenti stranieri che sono tra loro profondamente diverse: da una parte gli alunni con cittadinanza non italiana ma che sono nati nel nostro paese o sono arrivati in età pre-scolare, e dunque hanno seguito in Italia tutto il percorso di scolarizzazione – questi alunni rientrano nella “seconda generazione” *stricto sensu* – e dall'altra gli alunni non italiani che sono nati nei loro paesi d'origine e che si sono inseriti a diversi livelli nel nostro sistema scolastico – in genere, secondo quanto prevede la normativa, nelle classi più o meno corrispondenti alla loro età anagrafica. Se per i primi, infatti, l'inserimento nel nostro sistema scolastico avviene in modo più naturale e graduale, per i secondi l'impatto con la scuola comporta traumi che si uniscono a quelli subiti per l'esperienza della migrazione, dello sradicamento dal mondo d'origine. Tutto ciò comporta conseguenze non indifferenti nella gestione delle varietà del proprio repertorio, soprattutto nella volontà di mantenere vive nelle loro competenze le lingue di origine, e sulle possibilità di successo scolastico.

Le percentuali degli alunni con cittadinanza non italiana ma nati in Italia, che frequentano i vari ordini di scuola in Sicilia, registrano un incremento soltanto nella scuola dell'infanzia (Tabella 2).

Tabella 2 - *Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per livello scolastico*
(per 100 alunni con cittadinanza non italiana in Sicilia)

<i>Anni scolastici</i>	<i>Totale</i>	<i>Infanzia</i>	<i>Primaria</i>	<i>Sec. I grado</i>	<i>Sec. II grado</i>
2007/2008	32,4	54,2	35,1	26,1	15,0
2008/2009	30,0	52,9	32,6	20,5	14,6
2009/2010	0,0	55,3	31,5	18,9	18,3
2010/2011	31,5	58,6	32,5	23,2	15,9
2011/2012	30,6	58,9	30,1	22,9	15,6

Fonte: rielaborazione dell'USR-Sicilia dei dati del Miur, tratto da Turrisi (2013: 117)

Le scuole secondarie in cui questa presenza è maggiore sono: l'Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri (3,93% del totale di alunni) l'Istituto per il Turismo (3,92%), l'Istituto Professionale per l'Industria e l'Artigianato (2,39%), gli Istituti Tecnici Industriali (2,46%) e il Liceo Socio-Psico-Pedagogico (1,56%). Le più basse percentuali si registrano per il Liceo Scientifico (0,99%) e Classico (0,45%).

Pur con le differenze che abbiamo sottolineato relativamente alle due tipologie di apprendenti, questi dati confermano come l'attenzione non possa essere rivolta soltanto ai bisogni linguistici del periodo di accoglienza o di inserimento, ma si debba estendere al periodo successivo in cui gli alunni stranieri, pur acquisendo un più elevato bagaglio di competenze linguistico-comunicative, devono sviluppare tutta una serie di abilità e conoscenze necessarie per studiare nella L2.

3. Metodologia e campione

In questa sede abbiamo preferito considerare la "seconda generazione" in senso lato, dal momento che ci è sembrato interessante poter osservare eventuali differenze nei rapporti con le lingue della scolarizzazione, che si potessero ricollegare al periodo di inserimento nel contesto scolastico. Per tale ragione abbiamo inserito nel campione considerato sia figli di migranti nati in Italia sia ragazzi che si sono inseriti da appena un anno nella scuola superiore, tenendo separati tali casi nell'analisi dei dati.

Il questionario, somministrato secondo la modalità di un'intervista semidirettiva, prevedeva che i ragazzi intervistati riflettessero sulle lingue usate in classe nella comunicazione tra pari – in special modo relativamente all'uso del dialetto – e sulle modalità di impiego dell'italiano da parte dei loro compagni: si chiedeva loro se notassero differenze nel modo in cui i compagni si rivolgevano a loro quando parlavano italiano.

Relativamente alla lingua dello studio alcune domande erano volte a indagare il tipo di lingua usata dall'insegnante. Altri punti del questionario riguardavano la possibilità degli alunni di intervenire nell'interazione con l'insegnante per richiedere chiarimenti e le strategie messe in atto dall'insegnante per spiegare meglio il contenuto della lezione qualora questa risultasse poco chiara. Un'altra sezione del questionario riguardava più specificatamente la lingua dello studio, eventuali difficoltà riscontrate nei libri di testo e nelle consegne degli esercizi. In proposito, un argomento di discussione, affrontato in classe insieme ai compagni italiani, è stato quello relativo alle strategie messe in atto per superare le difficoltà riscontrate nei libri di testo durante lo studio individuale. Questo argomento ha permesso di far emergere anche eventuali interventi di facilitazione messi in atto dai compagni italiani nei confronti degli stranieri.

I ragazzi intervistati hanno tutti un'età compresa tra i 14 e i 17 anni: quattro di essi provengono dal Marocco, cinque dal Bangladesh, cinque dallo Sri Lanka e due da Capoverde (Tabella 3).

La scelta di queste comunità dipende dal fatto che sono le più numerose tra quelle presenti a Palermo.

Le interviste si sono svolte individualmente al di fuori della classe, cosicché gli intervistati potessero sentirsi più liberi anche di esprimere le loro impressioni sulle varietà usate dai compagni e dalle insegnanti e poi si è preso parte ad alcune lezioni nelle loro classi al termine delle quali si è chiesto a tutti i compagni di partecipare a una discussione sui temi su esposti.

4. Il ruolo del dialetto nella comunicazione tra pari

Relativamente alla prima prospettiva di indagine, circa la presenza del dialetto tra le varietà del repertorio, va tenuto presente che molti istituti superiori in cui sono inseriti i ragazzi stranieri sono in zone della città in cui particolarmente vitale rimane il ruolo del dialetto.

Tabella 3 - *Soggetti intervistati*

<i>Nome</i>	<i>Luogo di origine</i>	<i>Età</i>	<i>Anni di permanenza a Palermo</i>
Othmana	Marocco	17 anni	12
Mohammed	Marocco	16 anni	7
Samira	Marocco	15 anni	Nata a Palermo
Ataoui	Marocco	15 anni	1
Jeny	Bangladesh	16 anni	12
Ishraq	Bangladesh	14 anni	6
Kamal	Bangladesh	15 anni	5
Galib	Bangladesh	15 anni	3
Shamal	Bangladesh	16 anni	Nato a Palermo
Sasipan	Sri Lanka	16 anni	Nato a Palermo
Jamath	Sri Lanka	15 anni	7
Theepan	Sri Lanka	16 anni	5
Justin	Sri Lanka	14 anni	2
Gopynath	Sri Lanka	17 anni	1
Jessica	Capoverde	16 anni	7
Francisca	Capoverde	15 anni	5

Precedenti ricerche, per cui si rimanda principalmente alle indagini di Amoruso (2002) e di Amoruso - Scarpello (2005), hanno messo in evidenza come il rapporto degli immigrati con il dialetto è assai contraddittorio e riflette le posizioni ora di accettazione di esso, soprattutto con fini strumentali, ora di dialettofobia che sono proprie di una fetta consistente di palermitani, che nelle politiche linguistiche

familiari si sono visti costretti ad abbandonare l'uso del dialetto. Dagli studi citati emerge come, per quanto concerne gli immigrati, più che a scelte di singoli si può fare riferimento a posizioni prese da intere comunità che decidono di orientarsi in modo differente nei confini linguistici della città.

In D'Agostino *et al.* (2003) avevamo avuto già modo di studiare l'immagine generale di Palermo e della sua articolazione interna da parte di queste comunità e avevamo individuato tre tipologie di vissuto dello spazio urbano che rispecchiavano anche diversi tipi di repertorio in cui il dialetto acquisiva un peso differente.

Da quello studio era emerso come i membri della comunità tamil abbiano un rapporto con la città e con le lingue di tipo strumentale. La permanenza a Palermo è vissuta come una tappa momentanea del loro progetto migratorio e nelle loro scuole studiano contemporaneamente inglese (per potersi trasferire in Gran Bretagna) e tamil (per un altrettanto desiderato ritorno nella madrepatria). Il lavoro presso famiglie benestanti li isola dai contatti con il dialetto e, nella maggior parte dei casi, anche il loro apprendimento dell'italiano è rallentato dai pochissimi scambi verbali con i datori di lavoro, per cui il loro livello di interlingua è sorprendentemente basso se messo in relazione con una permanenza abbastanza lunga.

Le comunità ivoriane e capoverdiane invece instaurano con gli spazi e con le lingue della società ospitante un rapporto funzionale per conservare la propria identità culturale. Hanno un forte sentimento di identità di gruppo unito a una provenienza sociale medio-alta, che pone questi soggetti nelle condizioni di presentarsi con sicurezza e orgoglio alla società locale.

La comunità marocchina comprende soggetti che, dopo il loro arrivo a Palermo, si sono gradualmente immersi nella realtà socio-economica locale. I maghrebini hanno una provenienza sociale medio-bassa e si dedicano alla vendita di prodotti di vario tipo nei mercati. La loro capacità di esprimersi in maniera immediata e spontanea non si accompagna sempre a una buona competenza linguistica dell'italiano, dato che usano indifferentemente sia l'italiano che il siciliano. In alcuni casi si forma un codice misto in cui elementi del dialetto e dell'italiano si intersecano continuamente senza che il parlante abbia una chiara percezione della loro differente appartenenza; in altri casi il soggetto appare consapevole della diversità fra i due codici linguistici ma sceglie di avvalersi costantemente del dialetto ogni volta che la lingua nazionale risulti insufficiente alle sue esigenze espressive, soprattutto in corrispondenza di frasi idiomatiche, proverbi, luoghi comuni. È chiaro che, al contrario di quanto osservato per i due gruppi precedenti, in questi parlanti non è presente alcuna percezione negativa del dialetto.

A partire da questi risultati, i casi-studio esaminati nella presente ricerca vogliono essere una prima ricognizione sulla percezione dell'uso del dialetto e sull'atteggiamento verso questo da parte di adolescenti che appartengono alle stesse comunità. In tal senso, si intende esaminare se appartenere alla seconda generazione di migrazione e l'essere inseriti in un contesto scolastico italiano possa in qualche modo modificare la percezione e gli atteggiamenti nei confronti delle varietà di lingua che sono invece propri dei genitori. Per ogni comunità presenteremo alcuni casi-studio,

che ci sono sembrati più significativi a livello esemplificativo e che si differenziano in relazione al tempo di permanenza a Palermo.

Gopynath proviene dallo Sri Lanka e vive a Palermo soltanto da un anno. Si è inserito nel sistema scolastico italiano dopo aver frequentato otto classi delle undici previste dal sistema del suo paese. Frequenta una seconda del Liceo Socio-Psico-Pedagogico e dichiara di conoscere la lingua tamil, il singalese, l'inglese e l'italiano. Circa i suoi progetti futuri dichiara una certa indifferenza circa la prospettiva di rimanere a Palermo o di trasferirsi altrove. I suoi amici non si limitano ai compagni di classe ma "a tutta la scuola" – come afferma – e ciò provoca sentimenti di gelosia anche da parte degli stessi compagni. Sostiene di non avere altri amici dello Sri Lanka. Riguardo alle varietà di lingua usate dai suoi compagni dice che usano soltanto l'italiano e che solo qualche volta si rivolgono a lui in inglese, spesso dietro sollecitazione dell'insegnante.

Benché alla richiesta circa l'uso del dialetto abbia affermato che i suoi compagni e amici a scuola non lo usano mai, nel prosieguo dell'intervista emerge il contrario:

(1) R: Allora Gopynath // tu mi hai detto che i tuoi compagni, i tuoi amici parlano solo in italiano. Ti hanno mai detto questa parola: *Amuni*?

I: Sì!

R: E sai cosa vuol dire?

I: "Andiamo"!

R: È una parola italiana?

I: <mhmh>.

(Gopynath, 17 anni, Sri Lanka, da un anno a Palermo, lingue conosciute: tamil, singalese, inglese e italiano)²

Nel repertorio di Gopynath italiano e dialetto sono due realtà indistinte. Ciò può sicuramente dipendere dal fatto che il suo inserimento nella realtà palermitana è troppo recente per consentirgli un'analisi corretta dell'input che riceve. Tutta la produzione di Gopynath si mantiene infatti ad un livello di interlingua iniziale. Per lui, dunque, l'uso del dialetto non può essere ancora una risorsa per inserirsi nel gruppo dei pari in cui, peraltro, dimostra di essere già a proprio agio.

Theepan, 16 anni, da cinque anni a Palermo, frequenta una seconda dell'Istituto Tecnico Industriale. Dichiara di conoscere il tamil, l'inglese e l'italiano. Differentemente da Gopynath, il periodo più lungo di permanenza a Palermo gli permette di identificare il dialetto come una varietà distinta dall'italiano. Tuttavia, alla richiesta di dire qualche parola in dialetto, sorride e afferma di non parlare mai in dialetto perché non gli piace così come non accetta che i compagni gli parlino in dialetto. Ciononostante dichiara di avere un buon rapporto con i compagni e dimostra di essere inserito nel gruppo classe:

² Convenzioni grafiche: R = Raccoglitore; I: Informatore; Ins.: Insegnante; / // /// = pause più o meno lunghe; a: a:: = allungamenti di diversa durata; abcd | efg = autocorrezione, abcd. = intonazione conclusiva; abcd? = intonazione interrogativa; abcd! = intonazione esclamativa; [abcd] = enunciati sovrapposti; <abcd> = pause piene e commenti del trascrittore.

(2) R: Ma i tuoi compagni parlano dialetto o no?

I: certo! Loro parlano, io mai.

R: Perché?

I: No mi piace:::, no mi piace compagni che parlano dialetto. Io non rispondo.

(Theepan, 16 anni, Sri Lanka, da 5 anni a Palermo, lingue conosciute: tamil, italiano, inglese)

Un atteggiamento parallelo a quello di Gopynath e Theepan è espresso anche da Sasipan, nato a Palermo, dove ha compiuto tutto il suo percorso di scolarizzazione sino alla classe attuale, una seconda dell'Istituto Tecnico Commerciale.

Sasipan dichiara di parlare in famiglia con i genitori tamil e con il fratello più piccolo italiano ad eccezione di qualche parola in tamil. È stato nello Sri Lanka soltanto una volta e il suo desiderio è di trasferirsi in Canada. Dichiara che i suoi amici sono tutti tamil, o nati a Palermo o nello Sri Lanka. Ha frequentato la scuola tamil sino alla terza media parallelamente a quella italiana. Manifesta un atteggiamento di parziale chiusura rispetto alla società ospite quando, circa i rapporti con i suoi compagni, afferma quanto segue:

(3) R: Alcuni dei tuoi compagni sono amici tuoi?

I: mh // sorvoliamo sui rapporti con i miei compagni.

R: mh. Ma capita che ti invitano // alle feste dei loro compleanni?

I: Compleanni mi invitano // ma io mi rifiuto di andarci.

(Sasipan, 16 anni, Sri Lanka, nato a Palermo, lingue conosciute: tamil e italiano)

A riprova di questo atteggiamento di chiusura, relativamente alle varietà di lingua usate dai compagni, annovera anche il siciliano, ma dichiara di non ricordare nessuna parola in siciliano, perché non gli interessa.

Seppure con le dovute differenze, per Gopynath, Theepan e Sasipan il siciliano non rientra tra le varietà del repertorio con cui si vogliono confrontare. Osservando questi tre casi si potrebbe ipotizzare che il dialetto viene percepito tanto più negativamente quanto più aumenta il periodo di permanenza. In particolare, Sasipan, pur essendo nato a Palermo, manifesta nei confronti del dialetto lo stesso atteggiamento di indifferenza della comunità a cui appartiene, che si potrebbe ricondurre a una volontà scarsamente integrativa. In tal senso un forte peso può aver esercitato anche la frequenza della scuola tamil.

Va notato, però, come indirettamente e inconsapevolmente la varietà locale transiti nelle competenze linguistiche di questi alunni per il tramite dell'italiano regionale. Alla domanda di quanto capisca quando parla l'insegnante, tra le possibili alternative Sasipan risponde "abbastanza" e alla richiesta se *abbastanza* sia più o meno di "molto", senza esitazione Sasipan afferma "di più" secondo l'accezione che *abbastanza* ha nell'italiano regionale in Sicilia.

Shamal è un ragazzo di 16 anni, originario del Bangladesh, ma nato a Palermo. Frequenta la seconda classe dell'Istituto Tecnico Industriale e dichiara di conoscere bengalese, inglese, italiano e siciliano. Durante l'osservazione in classe capita spesso che si rivolga in siciliano ai suoi compagni con gli stessi appellativi del dialetto che sono ormai pienamente attestati nel linguaggio giovanile dei ragazzi siciliani

(*cumpà, cuci*). Manifesta un'assoluta serenità ideologica nei confronti del dialetto che percepisce come la lingua maggiormente adatta alla socializzazione con i compagni, per cui alterna con consapevolezza italiano e dialetto:

(4) R: Con i tuoi compagni parli più in italiano o in dialetto?

I: mh:: tutti e due!

R: E loro con te?

I: Più dialetto. Per scherzare.

(Shamal, 16 anni, Bangladesh, nato a Palermo, lingue conosciute: bengalese, italiano e siciliano)

Sebbene si trovi a Palermo; da sei anni, Ishraq manifesta posizioni analoghe a quelle di Shamal. Ishraq è un ragazzo di 14 anni che frequenta la prima classe dell'Istituto Tecnico Industriale. È molto sveglio e si dimostra ben inserito nella vita della classe. Ha cominciato a frequentare la scuola a Palermo dalla seconda elementare. In famiglia continua a parlare bengalese, tranne che con la sorellina di cinque anni che è nata a Palermo; ciononostante il suo italiano è molto fluente e conosce e cita molti proverbi. Tra le lingue conosciute, Ishraq annovera il bengalese, l'inglese, l'italiano, l'arabo letterario, in quanto di religione musulmana, e il siciliano. Afferma che i suoi compagni parlano sia in italiano che in siciliano:

(5) R: Come parlano i tuoi compagni?

I: Compagni parlano scherzoso // alcuni italiano, altri siciliano. In siciliano capiscono di più!

R: Ah! Conosci qualche parola del siciliano?

I: <ride> sì. *Amuni* // *Babbio*, [*Compà*], *Cchi ffai*?

R: [è siciliano?]

I: sì. sì.

R: mh. Cosa vuole dire *Compà*?

I: <ride> Vuol dire "Amico". Per chiamare uno | un tuo amico, gli dici: "*Compà*"!

(Ishraq, 14 anni, Bangladesh, da 6 anni a Palermo, lingue conosciute: bengalese, inglese, arabo letterario, italiano e siciliano)

Ishraq si muove assolutamente a proprio agio tra le varietà del repertorio e passa senza problemi dall'italiano al dialetto: l'alternanza dei codici gli permette di inserirsi nel gruppo dei pari. La sua percezione del dialetto non ha alcuna connotazione negativa, ma esso viene visto come un codice alternativo all'italiano da usare in determinati contesti in cui si è "amici" dell'interlocutore. Analogo è il caso di Galib, da tre anni a Palermo, che frequenta una seconda dell'Istituto Tecnico Industriale e include fra le lingue conosciute anche il siciliano. Galib, tuttavia, dimostra una minore padronanza del dialetto rispetto a Ishraq perché non è in grado di citare alcuna parola dialettale se non dietro sollecitazioni.

Per questi ragazzi del Bangladesh di seconda generazione, che sono nati a Palermo o hanno cominciato il loro percorso di scolarizzazione in Italia a partire dalle prime classi delle elementari, diversamente da quanto si era osservato per la prima generazione di immigrati che tendevano a escludere il dialetto dalle loro competenze linguistiche (cfr. D'Agostino *et al.*, 2003), sembra emergere una tendenza a

considerare il siciliano come un codice che favorisce l'integrazione con i pari e che può essere usato con la stessa finalità ludica. Questa conoscenza del dialetto, però, non implica da parte loro anche una volontà di permanenza a Palermo, perché dichiarano di voler vivere altrove.

Anche Jessica, una ragazza capoverdiana di 16 anni che vive a Palermo da 7 anni, offre un indizio interessante, che andrà senz'altro approfondito con una adeguata base di dati, circa il rapporto della seconda generazione con il dialetto. Jessica in famiglia parla il capoverdiano con la madre e l'italiano con la sorella più piccola, nata a Palermo. Anche se lei e la madre parlano capoverdiano con la sorella, quest'ultima risponde sempre in italiano. Tiene a precisare che la sorella parla italiano molto meglio di lei e infatti afferma: "corregge quando sbaglio verbi". Per Jessica il fatto che la sorella sia nata a Palermo e abbia cominciato a frequentare qui le scuole appare come un vantaggio per la sua competenza dell'italiano.

Dimostra di essere molto ben inserita nella sua classe, una seconda dell'Istituto Tecnico Commerciale. I suoi amici sono quasi tutti italiani perché la comunità capoverdiana di Palermo è composta da circa trecento persone, prevalentemente più grandi di lei e con bambini piccoli, per cui non trova molti coetanei con cui relazionarsi.

Circa le lingue conosciute cita il creolo capoverdiano, il portoghese, lingua ufficiale di Capoverde, che ha imparato negli otto anni di scuola che ha frequentato nella sua terra d'origine, l'inglese, il francese, l'italiano e il siciliano. Ammette che i compagni di classe usano spesso il dialetto di cui dice "capisco ma non riesco a spiegare" però è in grado di riportare alcune parole del dialetto come *amuni* e *arruspigghiati* di cui fornisce anche una traduzione italiana, "spicciati!", non letterale ma che si rifà al significato con cui viene usato dai giovani nativi.

Anche lei, sebbene non abbia tra i suoi progetti futuri quello di rimanere a Palermo, reputa importante capire il siciliano perché rappresenta una possibilità di integrarsi con i suoi amici:

(6) R: I tuoi compagni usano spesso parole in dialetto?

I: sì è normale // compagni parlano normalmente// usano dialetto in classe fra di noi. Io capisco ma non riesco a spiegare <sorride>.

R: E tu non usi mai parole in dialetto?

I: No, io no. Mia sorella dice:: *amuni*, come miei amici // per scherzo!

R: E a te piace il siciliano [o ti dà fastidio]?

I: [Sì. Mi piace], è normale // per scherzo:: con amici.

R: E tua madre? Capisce il siciliano?

I: <ride> no! Lei no! A lei non piace siciliano!

(Jessica, 16 anni, Capoverde, da 7 anni a Palermo, lingue conosciute: capoverdiano, portoghese, inglese, francese, italiano e siciliano)

Dalle sue dichiarazioni emerge una differenza tra la sua posizione e quella della madre. Infatti, se per la madre è esclusa anche una competenza passiva del dialetto, dato lo stigma di negatività che è legato all'uso di questo codice, per lei il dialetto rappresenta una delle varietà del repertorio dei suoi coetanei che le permette di inte-

grarsi con il gruppo. Le finalità ludiche che sono riconosciute negli usi giovanili del dialetto sembrano eliminare la possibile connotazione negativa.

Una posizione analoga emerge anche dalle dichiarazioni di Francisca, 15 anni, capoverdiana da cinque anni a Palermo. Francisca frequenta una prima dell'Istituto Tecnico Commerciale, dichiara di conoscere il capoverdiano, lingua della comunicazione intrafamiliare, il portoghese, l'italiano, l'inglese e un po' di siciliano. Circa il rapporto con il dialetto manifesta la necessità di averne almeno una competenza passiva per poter adeguatamente inserirsi nel gruppo dei pari. Anche nel suo caso sembra delinarsi una maggiore apertura verso l'uso di questo codice rispetto a quanto non avvenga per la generazione precedente:

(7) R: Ti capita mai che i tuoi compagni parlino con te in dialetto?

I: Sì.

R: E tu? Usi mai il dialetto con loro?

I: <sorride> qualche volta::: ma capisco!

R: per esempio? Ricordi qualche parola?

I: Sì. *Amuni!*

R: E i tuoi genitori? Usano mai parole del dialetto? Le capiscono?

I: Usano mai! Capiscono:: un po'.

(Francisca, 15 anni, Capoverde, da cinque anni a Palermo, lingue conosciute: capoverdiano, portoghese, italiano, inglese e siciliano)

Va osservato come per i giovani del Bangladesh e per le due ragazze capoverdiane il siciliano sia essenzialmente una sfaccettatura del linguaggio giovanile, dato che ne percepiscono l'impiego soprattutto come codice che crea coesione tra i pari.

Se, infine, prendiamo in considerazione la percezione e l'atteggiamento nei confronti del dialetto di alcuni giovani della comunità marocchina, possiamo osservare che questi ragazzi intervistati sono stati gli unici a sottolineare come il siciliano sia effettivamente usato in città e proprio su questo punto hanno fondato la differenza tra la lingua usata dagli insegnanti in classe con quello che avviene "fuori":

(8) R: La tua insegnante in classe parla come parlano le altre persone per le strade, fuori dalla scuola?

I: No! Fuori parlano gergo siciliano.

R: Ah! Tutti?

I: Sì // tutti/// quasi. Qui parlano bene. Fuori siciliano.

R: E i tuoi compagni quando parlano con te, parlano italiano o siciliano?

I: Italiano e siciliano:::

R: Usano mai parole di altre lingue// inglese, francese?

I: No! Manco le sanno!

R: E tu con i tuoi compagni parli solo in italiano o anche in siciliano?

I: Anche siciliano!

R: Per esempio, qualche parola che dici?

I: <senza esitazione> *cchi boi? Sugnu u megghju// Cchi fa, jucamu?*

R: Sembri proprio un palermitano!

I: <guarda soddisfatto> mhmh.

(Othmana, 14 anni, Marocco, a Palermo da 12 anni, lingue conosciute: italiano, marocchino, spagnolo a scuola, inglese poco e francese parlato con i genitori)

Dallo stesso frammento emerge una conoscenza del siciliano da parte di Othmana che non si limita a singoli lessemi, ma che comprende anche intere frasi. Othmana è molto orgoglioso del fatto di aver compiuto a Palermo tutto il suo percorso scolastico, il suo italiano è molto fluente, e si sente pienamente inserito nella sua classe. Afferma di essere rimasto in buoni rapporti anche con alcuni compagni della scuola media e di avere amici soprattutto italiani. Ciononostante non vede Palermo come la sua meta ultima dato che dichiara di voler fare in Germania "l'ingegnere meccanico o di energia rinnovabile". Per lui la conoscenza del dialetto è qualcosa che ha anche a che fare più con la città nel suo complesso che non con la sola dimensione del rapporto con i compagni, dato che considera l'uso del dialetto ancora pienamente vitale in città.

I casi-studio della seconda generazione di marocchini sembrano amplificare e interiorizzare maggiormente quel senso di appartenenza alla realtà ospite che era emersa per le generazioni precedenti. E, grazie alla frequenza scolastica, riescono a distinguere le varietà del repertorio con più chiarezza di quanto non facciano i loro genitori, attribuendo al siciliano il ruolo di lingua della comunicazione ordinaria e all'italiano quello di lingua "istituzionale" della scuola e degli insegnanti.

Sulla base dei casi-studio esaminati, la prima prospettiva di indagine ha fatto emergere differenze sostanziali nel modo di rapportarsi al dialetto da parte dei giovani intervistati, che vanno dall'indifferenza nei confronti del dialetto, manifestata dai ragazzi tamil, all'apertura e alla condivisione di questo codice da parte dei giovani marocchini.

5. *L'italiano in classe*

Se passiamo a considerare la seconda prospettiva di ricerca, relativa a come si rapportano i ragazzi intervistati con l'italiano quale lingua dello studio, in primo luogo va segnalata la dichiarazione unanime circa il fatto che gli insegnanti usano una lingua diversa in quanto "più corretta" e molto più comprensibile:

(9) I: Loro parlano italiano quasi perfetto // cercano di correggerci // cercano di farci capire quale parola usa.

(Jessica, 16 anni, Capoverde, da 7 anni a Palermo, lingue conosciute: capoverdiano, portoghese, inglese, francese, italiano e siciliano)

Sebbene gli insegnanti siano disponibili ai chiarimenti, tutti i ragazzi intervistati, a prescindere dal grado di inserimento nel gruppo classe o dalla durata della loro permanenza a Palermo, hanno manifestato difficoltà nel chiedere ulteriori spiegazioni nel caso qualcosa nel discorso dell'insegnante risulti poco chiaro. In merito, anche durante l'osservazione in classe, si è notato come non siano mai intervenuti se non dietro sollecitazione diretta dell'insegnante:

(10) R: Cosa fai quando non capisci qualcosa? Chiedi all'insegnante?

I: No. Se qualcosa non la so, la cerco parole sul dizionario:: // sul computer.
(Othmana, 14 anni, Marocco, a Palermo da 12 anni, lingue conosciute: italiano, marocchino, spagnolo a scuola, inglese poco e francese parlato con i genitori)

(11) I: Quando non capisco qualcosa non chiedo. Mi sembra annoioso per i compagni quello che non capisco// tempo perso.

(Ishraq, 14 anni, Bangladesh, da 6 anni a Palermo, lingue conosciute: bengalese, inglese, arabo letterario, italiano e siciliano).

(12) R: Cosa fai quando non capisci qualcosa? Chiedi all'insegnante?

I: Chiedo al mio compagno di banco. Loro chiedono alla prof. // io no.

R: E quando la professoressa chiede qualcosa che tu sai? Alzi la mano e la dici?

I: No. Anche se una cosa la so::: // non alzo la mano per paura di sbagliare.

(Sasipan, 16 anni, Sri Lanka, nato a Palermo, lingue conosciute: tamil e italiano)

(13) R: Capisci quando l'insegnante spiega?

I: Mh. Usa termini difficili // quando parla non la capisco.

R: E quando non capisci qualcosa cosa fai? Le chiedi di ripetere?

I: No. Mi sento inutile ai miei compagni, perché lei deve spiegare di nuovo.

(Galib, 15 anni, Bangladesh, da 3 anni a Palermo, lingue conosciute: bengalese, inglese, hindi, italiano e siciliano)

Questi frammenti ci permettono di osservare come il divario tra l'italiano come lingua della comunicazione e lingua dello studio emerga in modo netto non appena agli alunni immigrati viene chiesto di partecipare attivamente alla lezione. Alcuni, anche forse per motivi culturali, o perché più o meno condizionati in tal senso dagli insegnanti, non richiedono spiegazioni per non appesantire la lezione e far perdere tempo agli altri compagni:

(14) R: Ti capita mai di non capire qualcosa?

I: Sì! In matematica...

R: E cosa fai? Alzi la mano e chiedi di riesplorare?

I: No! Quella di matematica mi mangia viva!

(Jessica, 16 anni, Capoverde, da 7 anni a Palermo, lingue conosciute: capoverdiano, portoghese, inglese, francese, italiano e siciliano)

All'interno della classe, accanto alle difficoltà insite nella lingua dello studio si delinea una sorta di "incomunicabilità" con i compagni italiani che sembra accentuarsi proprio per i ragazzi che hanno manifestato un atteggiamento di chiusura nei confronti del dialetto. Ad esempio, per i ragazzi dello Sri Lanka e del Bangladesh rimane esclusa la possibilità di svolgere attività in classe o di studiare insieme, dal momento che l'apporto dei compagni italiani si limita al passaggio di appunti:

(15) R: Hai mai studiato con i tuoi compagni?

I: No mai. Certe volte prendo appunti dai compagni e // li memorizzo. Se non li ripasso senza farli a memoria::: non me li ricordo dopo manco cinque minuti! // Per forza!

(Sasipan, 16 anni, Sri Lanka, nato a Palermo, lingue conosciute: tamil e italiano)

(16) R: Hai mai studiato insieme con i tuoi compagni // in classe o:: insieme a casa?

I: No. Non ho studiato mai con nessuno. In classe prendo appunti // io non ho chiesto mai.

(Ishraq, 14 anni, Bangladesh, da 6 anni a Palermo, lingue conosciute: bengalese, inglese, arabo letterario, italiano e siciliano)

Va notato in proposito che i compagni italiani interpellati su questo punto durante la discussione in classe hanno dichiarato, ad esempio, che “i compagni stranieri sono molto timidi” e che sarebbero disposti a studiare insieme “ma devono essere loro a chiederlo”.

Di segno diametralmente opposto è la posizione degli alunni marocchini intervistati che invece ricorrono all’aiuto dei compagni:

(17) R: Capita mai che studi con i tuoi compagni?

I: Sì. Studio con i miei compagni a scuola // Li do mio quaderno e ripeto così:: e loro verificando se quello che ripeto è giusto.

R: Bene! Allora studi con i compagni?

I: Sì. Studio con i compagni e parlo con quelli che hanno capito.

(Mohammed, 16 anni, Marocco, da 7 anni a Palermo, lingue conosciute: arabo, francese, inglese, italiano e siciliano un poco)

(18) R: Studi mai con i tuoi compagni?

I: Sì. Ci aiutiamo insieme // ci viene meglio a studiare insieme.

R: Sei mai andato a casa di qualche tuo compagno per studiare insieme?

I: Questo non l’ho chiesto mai. Solo una parola // gli appunti:: Non me ne vado a casa sua.

(Othmana, 14 anni, Marocco, a Palermo da 12 anni, lingue conosciute: italiano, marocchino, spagnolo a scuola, inglese poco e francese parlato con i genitori)

Tuttavia, dall’osservazione è risultata poco sfruttata una delle dimensioni dell’interazione in classe – quella simmetrica tra alunno e alunno – che se fosse potenziata relativamente alla gestione di attività condivise in classe, magari dietro opportuni stimoli degli insegnanti, potrebbe favorire la presa di parola e l’interazione comunicativa. Un’eccezione in tal senso è riportata nel frammento (19), in cui la strategia messa in atto dall’insegnante per spiegare una nozione chiave della sua disciplina, ha coinvolto tutti gli alunni, con indubbi effetti positivi da un punto di vista psicologico anche per l’alunno di seconda generazione:

(19) Ins.: Oggi dobbiamo parlare di che cosa sono i bisogni e che differenza c’è tra bisogni e risorse. Chi sa dirmi cosa è un bisogno? Il bisogno è un concetto centrale dell’economia. Ditemi una definizione.

Emanuele: il bisogno è qualcosa che manca.

Ins.: Sì e poi...

Riccardo: Qualcosa che deve essere soddisfatto // qualcosa di necessario.

Ins.: Giusto! Othmana mi vuoi dire anche tu una definizione?

Othmana: <esita> Una descrizione di bisogno:: // c’è sul libro.

Ins.: Una definizione. Stiamo cercando una definizione, non una descrizione. Abbiamo detto che il bisogno è una necessità che deve essere soddisfatta. Vuoi aggiungere anche tu qualcosa?

Othmana: Il bisogno deve essere soddisfatto.

Ins.: Va bene. Il bisogno deve essere soddisfatto ed è qualcosa che è dentro di noi.

(Ora di Economia, prima classe, Istituto Tecnico Industriale)

Per quanto riguarda invece l'interazione insegnante-classe, nel fornire le spiegazioni, soltanto nel caso in cui il livello di interlingua degli apprendenti è iniziale e l'input è ritenuto troppo al di sopra dell'apprendente, alcuni insegnanti hanno fatto ricorso ad altre lingue, in particolare all'inglese, come lingua veicolare per tradurre termini specifici:

(20) Ins.: La penisola è una terra che è bagnata per tre lati dal mare.

Ins.: Gopynath // Che cosa è una "penisola"? /// una terra che è bagnata da tre parti dal mare. Una terra che è bagnata da tre parti dal mare *si chiama*::

Gopynath: mh:::

Ins.: "penisola". Cerca "penisola" nel tuo dizionario...Ragazzi, come si dice "penisola" in inglese? Ditelo voi a Gopynath.

(Ora di geografia, seconda classe, Liceo Socio-Psico-Pedagogico)

Per quanto riguarda l'interazione asimmetrica insegnante-alunno straniero è stato possibile osservare due posizioni diametralmente opposte. Da una parte alcuni insegnanti non hanno manifestato un'attenzione specifica alla presenza di alunni stranieri in classe, dal momento che non li hanno sollecitati in modo particolare a partecipare alle attività. Anche la verifica della comprensione dei contenuti veicolati dalla spiegazione non ha lasciato spazio ad approfondimenti, dal momento che essi hanno accettato le risposte fornite anche quando queste fossero soltanto frutto di un esercizio mnemonico di ripetizione dei contenuti.

Differentemente, altri insegnanti hanno sviluppato una serie di strategie di semplificazione della varietà adoperata in classe proprio nel senso di una maggiore fruibilità dei contenuti della lezione.

Infine, relativamente alle varietà di lingue con cui si confrontano nelle classi le seconde generazioni, un'ultima considerazione va fatta in relazione alla lingua dello studio dei libri di testo. Se ancora, infatti, l'input dell'italiano veicolato dagli insegnanti risulta per gli apprendenti di seconda generazione sufficientemente comprensibile, anche nel caso dei contesti di interazione asimmetrica, un giudizio unanime di incomprensibilità è stato pronunciato dai ragazzi intervistati circa l'italiano dei libri di testo:

(21) R: Incontri difficoltà nel comprendere l'italiano dei libri su cui studi?

I: Sì.

R: Per esempio?

I: Per esempio:...le istruzioni sul libro sono molto confusionarie. Non mettono in ordine gli argomenti ma sono sparsi e non danno sufficienti spiegazioni per approfondirlo meglio.

(Othmana, 14 anni, Marocco, a Palermo da 12 anni, lingue conosciute: italiano, marocchino, spagnolo a scuola, inglese poco e francese parlato con i genitori)

(22) R: Hai difficoltà nel comprendere il tipo di italiano che trovi nei libri di testo?

I: <ride> Il libro di matematica è “un libro chiuso”! Cose semplici sono più complicate.

(Ishraq, 14 anni, Bangladesh, da 6 anni a Palermo, lingue conosciute: bengalese, inglese, arabo letterario, italiano e siciliano).

(23) R: Hai difficoltà nel capire la lingua dei libri di testo?

I: I libri non li capisco // proprio no! Ci sono termini difficili, alcune cose capisco, altre no. Ho scaricato sul cellulare dizionario e cerco le parole lì e sul computer.

(Galib, 15 anni, Bangladesh, da 3 anni a Palermo, lingue conosciute: bengalese, inglese, hindi, italiano e siciliano).

(24) I: Quando lascia gli esercizi la prof. di Economia Aziendale e Diritto non vede cosa c'è scritto sul libro. Prima sembra simile ma poi// non lo capisco!

R: Allora come fai a casa a fare gli esercizi?

I: <sorride> Non li faccio. Copio la correzione.

(Sasipan, 16 anni, Sri Lanka, nato a Palermo, lingue conosciute: tamil e italiano)

Tali difficoltà comportano, anche per gli alunni di seconda generazione, che hanno compiuto qui tutto o buona parte del loro percorso di scolarizzazione, che la strategia messa in atto per imparare le lezioni rimanga quella di imparare a memoria o di trovare “vie di fuga” dal libro di testo, attraverso schemi e riassunti:

(25) R: Cosa fai per imparare le lezioni quando non ti sono chiare le lezioni sui libri di testo?

I: Cerco di fare un esempio e ripeto // faccio un riassunto o uno schema...

R: Ti capita mai di imparare a memoria la lezione?

I: No. A memoria no // Se non ho un filo logico non riesco a capire...studio dal riassunto ma non dal libro.

(Jeny, 16 anni, Bangladesh, da 12 anni a Palermo, lingue conosciute: bengalese, Italiano, Inglese, hindi)

6. Conclusioni

Da quanto sin qui osservato è possibile notare come le differenze relative alla gestione delle varietà del repertorio linguistico nel contesto classe non dipendono solamente dal periodo più o meno precoce di inserimento nella scuola ma anche dall'atteggiamento manifestato dai ragazzi nei confronti della realtà ospite. In questa prospettiva, se è vero che un contatto con la lingua della scolarizzazione già dalle prime classi delle elementari può senz'altro favorire il successo scolastico, un peso altrettanto determinante è giocato dal tipo di relazioni che gli alunni stranieri instaurano con i compagni e con gli insegnanti.

In tal senso, emerge come per una delle due dimensioni prese in considerazione, ossia le varietà del repertorio nelle interazioni tra pari, i casi-studio osservati si differenzino proprio in base al tipo di percezione del dialetto, a prescindere dalla durata della permanenza a Palermo. Infatti, per i ragazzi intervistati dello Sri Lanka si è potuto notare come lo stigma di negatività manifestato nei confronti del dialetto

sia comune a chi è arrivato da pochi anni e a chi è nato a Palermo. Parallelamente a questo atteggiamento, tali ragazzi non ammettono la possibilità di studiare con i compagni e sembrano manifestare una scarsa volontà di integrazione nel gruppo dei pari. Invece, gli altri soggetti intervistati dichiarano una maggiore disponibilità verso il dialetto, considerato per lo più alla stregua di un gergo giovanile. L'uso di tale varietà viene ritenuta una risorsa per l'integrazione con il gruppo di pari con cui condividono le difficoltà legate alla lingua dello studio. Ammettono la possibilità di studiare con i compagni italiani, creando un contesto di apprendimento che, nell'interazione simmetrica, ha indubbe ricadute positive anche dal punto di vista linguistico. In particolare i giovani marocchini sono stati gli unici a segnalare come il dialetto sia un codice vitale non soltanto come varietà usata dai giovani per fini ludici ma anche al di fuori della scuola.

Le tendenze che sono emerse dai casi-studio hanno permesso di osservare come le posizioni dei giovani nei confronti del dialetto tendano ora a riprodurre quelle delle generazioni precedenti delle loro comunità di appartenenza ora a distanziarsene. Ciò induce a ritenere non privo di importanza un approfondimento della ricerca in questa direzione su una base quantitativamente rilevante di dati.

Per quanto riguarda l'altra prospettiva della ricerca, ossia, il rapporto con l'italiano quale lingua dell'interazione asimmetrica con gli insegnanti, è emersa da parte dei ragazzi una generale difficoltà a prendere spontaneamente la parola soprattutto nella richiesta di chiarimenti. E di contro, nel caso delle interazioni rivolte all'intero gruppo-classe, soltanto in pochissimi casi si è notata una propensione degli insegnanti a tarare il proprio input sulle possibilità di comprensione degli alunni stranieri. A detta dei ragazzi intervistati la terminologia specifica di materie di indirizzo o anche la lingua dei "Promessi Sposi" risultano di difficile comprensione perché troppo lontane dagli altri modelli di lingua con cui si confrontano quotidianamente.

Infine, un *gap* che sembra rimanere incolmabile è quello della lingua dei libri di testo. Se, infatti, ancora la lingua usata in classe dagli insegnanti risulta generalmente comprensibile anche attraverso la mediazione degli interventi dei compagni nel richiedere chiarimenti, la varietà scritta rimane troppo distante dalla possibilità di comprensione degli alunni stranieri, che di fronte a queste difficoltà preferiscono non affrontare il testo scritto e affidarsi come supporti per lo studio ad appunti o schematizzazioni, quando non alla pratica dell'imparare a memoria.

In conclusione, il repertorio linguistico di questi ragazzi di seconda generazione risulta ripartito tra la lingua della socializzazione primaria, che viene mantenuta in famiglia essenzialmente con i genitori, e l'italiano della comunicazione quotidiana che si affianca alla lingua d'origine negli scambi con i fratelli più piccoli nati qui e al siciliano usato con fini ludici come varietà giovanile. La varietà della lingua dello studio, soprattutto nella sua dimensione scritta, rimane ancora un traguardo da raggiungere, maggiormente lontano per tutti quei ragazzi che, sebbene nati qui, manifestano una scarsa volontà di integrazione in un paese ospite che fa leva sulla loro "timidezza" per poterli continuare a definire "compagni stranieri".

Bibliografia

AMENTA L. - CASTIGLIONE M. (2010), Nuovi criteri per la definizione di italiano regionale: tra (auto)rappresentazioni e realizzazioni effettive, in KREFELD T. - PUSTKA E. (Hrsgg.), *Perzeptive Varietätenlinguistik*, Lang, Bern: 181-208.

AMENTA L. - PATERNOSTRO G. (2005), La percezione del dialetto a scuola. Percorsi di dialettologia urbana, in MARCATO G. (a cura di), *I dialetti e la città*, Unipress, Padova: 145-152.

AMENTA L. - PATERNOSTRO G. (2006), Il dialetto nel parlato dei giovani: tra testualità e pragmatica, in MARCATO G. (a cura di), *Giovani, lingue e dialetti*, Unipress, Padova: 357-363.

AMENTA L. - PIAZZA M. (2010), Percezione e uso dei regionalismi. Parlanti nativi vs. apprendenti di italiano L2, in MARCATO G. (a cura di), *Tra lingua e dialetto*, Unipress, Padova: 85-90.

AMORUSO C. (2002), La comunità ivoriana a Palermo. Frammenti stranieri di un'immagine urbana, in D'AGOSTINO M. (a cura di), *Percezione dello spazio e spazio della percezione. La variazione linguistica tra nuovi e vecchi strumenti di analisi*, Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Palermo: 111-134.

AMORUSO C. - SCARPELLO J. (2005), Dialetto, integrazione, esclusione. Percorsi immigratori urbani, in MARCATO G. (a cura di), *Dialetti in città*, Unipress, Padova: 171-185.

D'AGOSTINO M. - AMENTA L. - AMORUSO C. - PATERNOSTRO G. (2003), Spazio pensato, vissuto, parlato, in VALENTINI A. - MOLINELLI P. - CUZZOLIN P. - BERNINI G. (a cura di), *Ecologia Linguistica*, Bulzoni, Roma: 261-281.

ECKERT P. (2000), *Linguistic Variation as Social Practice. The Linguistic Construction of Identity at Belten High*, Blackwell, Oxford.

RAMPTON B. (2006), *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School*, Cambridge University Press, Cambridge.

TURRISI M.R. (a cura di) (2013), *Insegnare italiano nella classe plurilingue. Un'esperienza di formazione in servizio*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri, Università di Palermo, Palermo.

L'italiano in contatto con le lingue dei non nativi: il caso del camfranglais

Sociolinguistic research on immigrant languages carried out in Italy in recent years allows us to consider them as belonging to a linguistic superdiversity (Barni - Vedovelli 2009). Superdiversity is characterized by great diversity not only in terms of nationality, ethnicity and language, but also in terms of motivations, patterns and itineraries of migration (Blommaert - Rampton, 2011). This chapter focuses on the use of the Camfranglais, a language brought to Italy by Cameroonian immigrants. The contact with the Italian language has given way to the emergence of a new variety of Camfranglais (Siebetcheu, 2011a), which will be described in detail using the data collected through social networks, and then compared to Camfranglais used in Cameroon.

1. *Introduzione*

Le lingue immigrate (Bagna *et al.*, 2003) e, più in generale, il repertorio linguistico dei non nativi risultano ad oggi oggetti sufficientemente indagati entro la linguistica applicata, comunque più propensa a focalizzare l'attenzione sull'apprendimento e l'acquisizione dell'italiano L2, come accaduto entro i paradigmi di studio propri della linguistica acquisizionale. Le mappature linguistiche a disposizione (Bagna *et al.*, 2003; Bagna *et al.*, 2004; Bagna *et al.*, 2007), che aprono anche per l'Italia scenari di superdiversità linguistica (Barni - Vedovelli, 2009) contribuiscono a rafforzare la fecondità di tali oggetti di studio, prospettandone al contempo una maggiore complessità, sia a livello individuale che collettivo.

Il contributo focalizza la propria attenzione sul camfranglais, una delle lingue parlate dai Camerunensi residenti in Italia, che delle nuove lingue immigrate presenti nel nostro Paese costituisce un caso emblematico, anche per la forte caratterizzazione di tale lingua, attestata per la prima volta negli anni Settanta del secolo scorso in Camerun come parlata urbana derivante da un miscuglio di francese, inglese, Pidgin English e delle lingue locali (Ntsobé *et al.*, 2008).

Il contributo mira ad argomentare la tesi secondo la quale l'introduzione della lingua italiana nel camfranglais non equivarrebbe alla sola presenza di prestiti o al manifestarsi di fenomeni di *code-switching*, ma sarebbe tale da attivare l'evolversi verso una nuova varietà di contatto che Siebetcheu (2011a) ha definito "camfranglitalien". Secondo tale tesi, il numero dei Camerunensi che in Italia parlano camfranglais, gli usi sempre più ampi e visibili di questa varietà, il conseguente ampliarsi e variegarsi

¹ Università per Stranieri di Siena.

dei contesti in cui essa è usata, l'estendersi di tale uso anche a gruppi di parlanti diversi per età e sesso dai parlanti, per così dire, "tradizionali", rappresenterebbero nel loro insieme fattori che renderebbero legittimo classificare il camfranglais non tanto come lingua immigrata, quanto come varietà superdiversa.

L'argomentazione si basa su un'indagine, ancora in corso, iniziata nel 2008 in diverse città italiane, che ha coinvolto lavoratori, famiglie e soprattutto studenti camerunensi, visto che il Camerun è il primo paese africano con il maggior numero di studenti iscritti nelle università italiane (Siebetcheu, 2011b). L'indagine è stata svolta attraverso la somministrazione di questionari ed interviste in diversi contesti (campi di calcio, mense universitarie, associazioni ecc.).

Il *corpus* da cui sono tratti gli esempi illustrati in questo lavoro è costituito da: 1. dichiarazioni scritte rilasciate nella parte finale dei questionari; 2. interazioni scritte avvenute su Facebook a diverse ore di distanza l'una dall'altra; interazioni scritte avvenute su skype, a cui hanno partecipato, in simultanea, tre interlocutori². Procedendo dalla spontaneità comunicativa dei *social network*, il contributo si prefigge di proporre alcune riflessioni circa l'atteggiamento e le scelte linguistiche dei Camerunensi residenti in Italia, nonché circa le percezioni linguistiche e le ipotesi di efficacia comunicativa formulate su questa varietà dai camfranglofoni residenti in Camerun. Tali riflessioni risultano finalizzate anche a mostrare la visibilità e la vitalità di una lingua, entro un contesto non tradizionale e attraverso l'uso di parametri ed indicatori diversi da quelli ormai tradizionalmente usati per misurare la vitalità e la visibilità delle lingue immigrate (Bagna *et al.*, 2007).

2. Il Camerun: un laboratorio di lingue in contatto

Secondo i dati di Ethnologue (Lewis *et al.*, 2014), il Camerun è, dopo la Nigeria, il Paese africano con il maggior numero di lingue. Con le sue 286 lingue nazionali, il Camerun è l'unico Paese africano ad aver subito una triplice esperienza coloniale: quella tedesca, francese e inglese, decisiva per la sua attuale fisionomia linguistica. Ma ancor prima dell'esperienza coloniale, la storia linguistica del Camerun è segnata dalla comparsa del Pidgin English, nato nelle coste camerunensi e costituitosi sulla base del paradigma della lingua inglese, entrata nel Paese grazie a missionari ed esploratori. Questa lingua consentì l'avvio "des relations confiantes et pleines de compréhension entre les différents interlocuteurs et en même temps elle s'enrichissait par l'accueil de mots provenant du français, de l'allemand, du portugais et des langues camerounaises" (Tabi Manga, 2000: 17)³.

Grazie ad una simile storia linguistica, come evidenzia Leclerc (2010a), il Camerun è oggi uno dei pochi Paesi africani con un bilinguismo francese/inglese. Il bilinguismo camerunense viene definito spesso come "bilinguismo ufficiale" o

² In questa sede non si fa riferimento al *corpus* orale costituito da registrazioni di parlato spontaneo. I dati provenienti da tale *corpus* sono discussi in Machetti, Siebetcheu (in stampa), a cui rimandiamo.

³ Per una descrizione del Pidgin English camerunense e del contesto sociolinguistico entro cui si è sviluppato rinviamo a Turchetta (1996) e Anchimbe (2012).

“istituzionale” in quanto conseguenza della riunificazione tra il Camerun britannico e il Camerun francese avvenuta il 1° ottobre 1961 (Tabi Manga, 2000: 111). L'obiettivo del governo di allora era di assicurare la pace linguistica e sociale, al fine di mantenere l'unità politica del Paese e l'idea era quindi quella di evitare i conflitti tra la maggioranza (francofona) e la minoranza (anglofona, circa il 25% della popolazione). Tuttavia, un simile bilinguismo risultò da subito “freinée, sinon rendue impossible, lorsque l'État sépare les langues sur le territoire en deux zones unilingues” (Leclerc, 2010b).

Quello camerunense può anche essere considerato come una forma di bilinguismo sociale “in quanto non individuale, ovvero riguardante un'intera comunità” (Dal Negro - Guerini, 2007:18). Non è un caso se un detto camerunense che recita che “il Camerun è bilingue, ma i camerunensi non sono bilingui” ben fotografi la scarsa motivazione individuale e il conseguente debole investimento per lo studio delle lingue, in particolar modo dell'inglese, che spesso si registra nel Paese. In realtà, delle dieci regioni del Camerun, otto sono francofone e due anglofone, e visto che il francese è dominante dal punto di vista geografico (soprattutto nelle città strategiche) e demografico, gli anglofoni si sentono più costretti ad imparare il francese rispetto alla spinta dei francofoni nei confronti dell'apprendimento dell'inglese.

Va anche ricordato che in Camerun, non diversamente da altri Paesi africani, il concetto che tende a prevalere è quello di “una lingua - una etnia”: spesso, infatti, l'idioma parlato nel villaggio corrisponde all'appellativo del villaggio stesso. Come ricorda Guerini (2002: 63):

il termine “lingua” riferito a un vernacolo africano possiede un significato puramente linguistico, ovvero implica che la distanza (a livello lessicale e strutturale) tra due varietà sia tale da consentire di considerarle a tutti gli effetti due sistemi linguistici distinti – a prescindere dai sentimenti dei parlanti o da qualsiasi altra motivazione di carattere ideologico e politico.

Mezzo secolo dopo l'indipendenza del Paese, la variegata e complessa storia linguistica del Camerun, caratterizzata da vari conflitti linguistici, si è oggi materializzata nella presenza di tre varietà pidginizzate, frutto del contatto tra le ex-lingue coloniali e le lingue locali: il già citato Pidgin English, originariamente sviluppatosi nell'area anglofona, il franfufulde, frutto del contatto fra il francese e il fufulde, e parlato nell'area settentrionale del paese, e il camfranglais, nato nell'area francofona meridionale. La nascita di queste varietà deriva non solo dal rifiuto di una politica linguistica quasi esclusivamente orientata verso le due lingue ufficiali, ma anche da una scarsa educazione linguistica, incapace di garantire la padronanza in tali lingue, scelte perché “i governi locali non vedevano nessuna prospettiva professionale con la promozione delle lingue locali” (Siebetcheu, 2011c: 178)⁴.

⁴ Osserviamo, però, che anche in Paesi in cui le lingue locali sono tutelate, spesso si assiste alla nascita di varietà di contatto. È il caso del Kenya dove, nonostante il fatto che lo swahili sia lingua ufficiale insieme all'inglese, da circa tre decenni è nata una varietà di contatto, chiamata sheng, e frutto appunto del contatto tra lo swahili, l'inglese e altre lingue locali (Abdulziz - Osinde, 1997; Oyori Ogechi, 2005).

3. *Il camfranglais in Camerun*

La varietà ibrida chiamata oggi camfranglais è stata attestata per la prima volta negli anni Settanta nella città di Douala, capitale economica del Camerun, collocata nell'area francofona del Paese, e sede del principale porto dell'Africa centrale.

I primi studi su questa varietà iniziano però a partire dagli anni Ottanta e si caratterizzano per un susseguirsi di definizioni applicabili al camfranglais anche molto diverse tra di loro (Ntsobé *et al.*, 2008; Machetti, Siebetcheu, in stampa). In questo senso, Echu (2008: 41) osserva che “les nombreuses recherches menées jusqu'à présent ne semblent pas s'accorder sur ce fait”. Boyer (2010: 7), dal canto suo, aggiunge che “la littérature du champ disciplinaire concerné est à cet égard hésitante”. La categorizzazione metalinguistica di tale varietà rappresenta dunque un problema ancora aperto e non solo legato all'età del camfranglais, ma anche alle fasi e alle diverse aree in cui tale varietà si è sviluppata.

Tra le diverse definizioni proposte, quella che vede il camfranglais come un'interlingua è forse la più debole, se guardiamo al carattere “transitorio” e “approssimativo” appunto tipico delle varietà interlinguistiche di apprendimento (Chini, 2000: 47). Una simile debolezza emerge anche valutando tale definizione in relazione ai contesti sociali e culturali della nascita e crescita di una lingua di contatto. A tale proposito, utile è l'osservazione di Turchetta (2009: 36) secondo cui “la tipica condizione delle interlingue in contesti migranti nell'Europa contemporanea prevede una relazione diretta con la lingua bersaglio, altrimenti assente in un contesto comunicativo che non vede gli individui integrarsi in una comunità di accoglienza”. La stessa autrice aggiunge che in contesti dove la relazione tra “comunità ospitante e comunità migrata non prevede l'attribuzione di prestigio linguistico e sociale alla prima, la fenomenologia del contatto nella comunicazione rende impossibile l'individuazione di una lingua bersaglio utile come modello di apprendimento”. Queste considerazioni ci portano dunque a concludere che il camfranglais, essendo stato creato in un contesto in cui i locutori non sono migranti, bensì autoctoni che hanno la lingua francese in comune dalla nascita, non potrebbe essere etichettato come un'interlingua.

Allo stesso modo, non sembrerebbe possibile classificare il camfranglais come un fenomeno d'interferenza linguistica, in quanto, come avremo modo di mostrare di seguito, i miscugli linguistici che caratterizzano la sua struttura sono espressione di una scelta volontaria e ripetuta da parte dei locutori nell'ottica di aumentare l'efficacia comunicativa del proprio discorso.

Il camfranglais è inoltre stato considerato sia come un gergo sia come un pidgin. Nonostante le differenze, entrambe le definizioni sono sicuramente dovute alla difficoltà di percepire lo sviluppo nel tempo di tale varietà, che forse potrebbe rendere plausibile l'idea di un lento avvicinamento ad un “pidgin stabile” (Labov, 1990; Turchetta, 2009: 47).

I linguisti sono invece tutti d'accordo sul fatto che il camfranglais sia una varietà di contatto, determinata dalla presenza simultanea di varie lingue: il francese (lingua dominante), l'inglese, le lingue locali del Camerun nonché il Pidgin English,

i gerghi giovanili, alcune lingue straniere studiate a scuola, ma anche le varietà di francese e d'inglese proprie al Camerun (da cui l'espressione CAM - lingue del Camerun; FRAN - francese; GLAIS - inglese).

Il camfranglais in Camerun è prevalentemente usato dai giovani in diversi luoghi e momenti di aggregazione, anche con l'obiettivo di non farsi capire da chi non fa parte del gruppo. Del resto, la responsabilità sociale che gli adulti acquisiscono porta questi ultimi ad essere meno coinvolti nei discorsi meno seri e fortemente ludici (Tabi Manga, 2000:167). Di recente, il fatto che il camfranglais sia fortemente usato dai giovani ha portato musicisti e agenzie pubblicitarie ad usare tale varietà nei media camerunensi (radio, televisione, cinema, insegne pubblicitarie ecc.) ed ha indotto anche i meno giovani ad interessarsi a questa lingua.

4. *I camerunensi in Italia: repertorio ed usi linguistici*

I Camerunensi presenti in Italia sono 11.705 secondo i dati del *Dossier Statistico Immigrazione 2012*. Dal 1990, oltre 5.000 Camerunensi sono entrati in Italia per motivi di studio (Siebetcheu, 2013). Escludendo i minori, il cui numero si aggira intorno alle 2.000 unità, e considerando il fatto che molti arrivano per altri motivi e decidono di iscriversi nelle università italiane, gli immigrati che hanno studiato o che studiano negli atenei italiani equivalgono a circa il 70% del totale della popolazione camerunense in Italia. Questi dati sono particolarmente significativi nell'ottica del nostro studio perché indicano che gli utenti del camfranglais usato in Italia sono prevalentemente studenti universitari, che tra l'altro entrano in Italia con una competenza in italiano equivalente al livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (Siebetcheu, 2011b).

Il repertorio linguistico della comunità camerunense in Italia ha una fisionomia fortemente multilingue, risultando caratterizzato da un aggregato piuttosto ampio di varietà linguistiche. Tale fisionomia è stata ricostruita sulla base della ricerca svolta a Siena e Perugia, nel 2011 e 2012. La ricerca ha coinvolto 40 famiglie, di cui 25 stabilitesi a Siena, e 85 studenti, di cui 41 residenti a Perugia (Siebetcheu, 2011b; 2012). I dati raccolti hanno permesso di evidenziare che circa l'80-90% dei Camerunensi residenti in queste due province è di origine bamiléké, etnia localizzata nella regione dell'ovest del Camerun e conosciuta per la sua forte tradizione migratoria all'interno e all'esterno del Paese.

I dati hanno anche permesso di rilevare come, oltre al francese e all'italiano che tutti gli informanti dichiarano di padroneggiare, il repertorio linguistico dei Camerunensi sia costituito anche dalle varie lingue bamiléké: fe'fe', ghomala, medumba, yemba, ngomba, tutte lingue che, a loro volta, si legano ad un numero piuttosto consistente di varietà dialettali⁵. Trattandosi di lingue e dialetti non sempre

⁵ Le lingue bamiléké appartengono al sottogruppo delle lingue bantu e alla famiglia delle lingue nigerkordofaniane. I suoi locutori sono originari della Regione dell'ovest del Camerun. Le varietà linguistiche maggiormente conosciute e derivanti dalle lingue bamiléké sono: il fe'fe', conosciuto anche come nufi (parlato nella provincia dello Haut Nkam), il medumba (parlato nella provincia del Ndé),

dotati di un sistema di scrittura e di una grammatica standardizzata, gli informanti dichiarano di saperle parlare e capire ma non di sapere leggere e scrivere. Una fetta importante di studenti, oltre a non sapere leggere e scrivere, dichiara anche di parlare e capire poco queste varietà.

Molti Camerunensi, in Italia da diversi anni, dichiarano anche di parlare alcuni dialetti italiani. Questo si verifica anche all'interno dei matrimoni misti. È interessante rilevare che solo il 30% dichiara di saper scrivere e parlare fluentemente in inglese, mentre quasi tutti si dichiarano competenti in camfranglais e in Pidgin English. Si tratta certo di un'autovalutazione che in ogni caso si giustifica da una parte considerata l'incontrollabilità e l'instabilità delle varietà di contatto, e dall'altra per il fatto che tra i nostri informanti gli anglofoni sono in minoranza⁶.

Il repertorio linguistico dei Camerunensi in Italia risulta dunque articolarsi nelle seguenti lingue e varietà, ovviamente distribuite in modo diverso a livello individuale: a) francese; b) italiano; c) inglese; d) camfranglais; e) Pidgin English; f) lingue locali camerunensi, tra cui le lingue bamiléké, che sono le più importanti in termini di locutori; g) varietà dialettali italiane, h) altre lingue africane, dovute ai matrimoni misti. Si tratta di un repertorio la cui articolazione sembra nella sua ricchezza, se non nei singoli elementi, riflettere quella che ancora Guerini (2009:74) individua entro la comunità ghanese della Provincia di Bergamo: al repertorio della comunità di provenienza di questi immigrati si innesta infatti quello "della comunità bergamasca, comprendente l'italiano nelle sue diverse varietà orali e scritte, nonché diatopiche (italiano regionale), e il dialetto bergamasco, al quale tutti gli immigrati sono almeno potenzialmente esposti".

5. *Il camfranglais in Italia: esempi di scrittura spontanea*

Indaghiamo in questo paragrafo alcuni aspetti rilevanti di tale varietà, caratterizzata non solo dal contatto tra varie lingue, ma anche dal contatto tra la tradizione solo orale di alcune lingue e quella di altre varietà già standardizzate ma inserite nel camfranglais a volte in forma semplificata. A tal fine soffermiamo la nostra attenzione su alcune sequenze scritte tratte da autodichiarazioni e da dichiarazioni scritte spontanee. Nel far ciò, collochiamo la nostra riflessione nell'ambito dell'analisi microlinguistica, che rende possibile che "i rapporti fra i codici a contatto e gli effetti linguistici sui codici stessi possano emergere in modo dinamico in effettivi scambi linguistici interni alla comunità" (Dal Negro, 2002: 81-82).

Considerata l'estrema varietà che caratterizza anche il camfranglais d'Italia, l'idea di mettere a confronto testi diversi (costituiti, rispettivamente, da autodichia-

il ghomala (parlato nel cosiddetto Grand Mifi), lo yemba (parlato nella provincia della Menoua) e il ngomba (parlato nei Bamboutos insieme al mengaka, al ngiemboon e al ngombale).

⁶ Guerini (2002) analizza un corpus di registrazioni di conversazioni spontanee ed interviste avvenute tra i Ghanesi di prima generazione residenti in Provincia di Bergamo, nel cui repertorio linguistico l'inglese ha invece una posizione di rilievo, essendo anche la lingua ufficiale nel loro Paese di provenienza.

razioni scritte, scritto su Facebook, scritto su skype) ci consentirà di far emergere alcune linee di tendenza, significative anche se messe a confronto con la grande instabilità che caratterizza il camfranglais.

Tramite il questionario sociolinguistico preparato per la ricerca⁷, gli informanti, oltre a pronunciarsi sul loro livello di competenza in camfranglais, sono stati anche invitati a scrivere alcune espressioni ricorrenti, usate nelle interazioni in tale lingua. Dai contatti con i 125 giovani camerunensi coinvolti nell'indagine, abbiamo raccolto una serie di dichiarazioni di camfranglais scritto "controllato" (95 in totale), nel senso che gli informanti hanno avuto il tempo di riflettere ed organizzare il pensiero prima di scrivere. Il limite di tali dichiarazioni, probabilmente legato al fatto di non corrispondere a interazioni vere e proprie, è comunque mitigato dal fatto di presentare una frequenza piuttosto significativa di alcune espressioni, scritte da informanti che vivono in città diverse e che non si sono mai incontrati.

Questa regolarità è particolarmente significativa e permette innanzitutto di rilevare come, nonostante "dans le phénomène Camfranglais, c'est la phrase française qui devient l'espace, le cadre des occurrences de [quelque mots] anglais, camerounais ou autres" (Fosso, 1999: 181), i verbi maggiormente ricorrenti nel *corpus* provengono dall'inglese (*go* con 32 occorrenze e *do* con 8 occorrenze su un totale di 577 token), pur subendo spesso un processo di "francesizzazione", come ben evidenziato dalle sequenze che seguono⁸:

(1) *Je waitais depuis devant* la banca
'aspettavo da molto tempo davanti alla banca'

(2) *Vous goez TCHOP* a mensa?
'andate a mangiare in mensa?'

Le due sequenze permettono anche di rilevare come, nonostante il francese sia lingua standardizzata e per lo più matrice del camfranglais, non si possa parlare di compartimentazione rigida della sua struttura e tanto meno di quella dell'inglese. Le desinenze del francese (prima persona singolare dell'imperfetto indicativo; seconda persona plurale del presente indicativo), unite ai verbi inglesi in (1) e (2), ne sono la dimostrazione.

L'inserimento dell'italiano ha certamente contribuito ad arricchire il camfranglais, ma anche a "rubare" altri spazi lessicali al francese, che, nella sua forma standard, in alcune situazioni come in (2), può essere rappresentato nella frase solo dal pronome personale soggetto. È opportuno notare che i *corpora* a nostra disposizione permettono di osservare come il camfranglais non garantisca in tutte le situazioni

⁷ Sugli aspetti metodologici inerenti le ricerche sul camfranglais d'Italia rimandiamo ancora a Machetti - Siebetchu (2013; in stampa).

⁸ Al fine di distinguere le varie lingue presenti negli esempi citati, abbiamo fatto uso dei seguenti tipi di carattere: tondo (italiano); corsivo (francese); grassetto (inglese); maiuscolo grassetto (Pidgin English); maiuscolo tondo (lingue locali camerunensi); sottolineatura in grassetto (desinenza secondo la struttura francese su un verbo in un'altra lingua); sottolineatura tonda (abbreviazioni); corsivo grassetto (interiezioni onomatopiche); nelle sequenze 1 e 2, il segno "%" è posto dopo le parole in cui abbiamo rilevato errori di ortografia o di grammatica.

comunicative la compresenza di quattro o più codici linguistici nella stessa frase. In realtà, la ricchezza plurilingue dei locutori di tale idioma è legata sia al loro grado di aggregazione nei gruppi in cui essi si identificano, sia al patrimonio linguistico a disposizione. Questi due elementi giustificano ad esempio il *camfranglais*, molto più complesso dei maschi rispetto a quello delle femmine (Machetti - Siebetcheu, 2013).

Se il *camfranglais* è caratterizzato dalla semplificazione delle strutture, delle forme grammaticali e da un'abbondante produzione di neologismi, la sua dimensione lessicale viene arricchita da prestiti di lusso e di necessità provenienti da varie lingue. In (3) notiamo ad esempio la compresenza di ben quattro codici linguistici: il sostantivo in lingua ewondo⁹ *mbom*, che perde il suo significato originario di 'amico' e diventa 'ragazzo'; il verbo in Pidgin English *topo* (dall'inglese *topic*) che significa 'chiacchierare'; il termine 'sorella', che in questo caso subisce un processo di ri-semantizzazione e diventa 'ragazza'. Al francese è riservato l'articolo determinativo *les*, gli avverbi *là* e *trop*, distribuzione, questa, che rivela la grande competizione lessicale all'interno di tale idioma.

(3) *Les MBOM là TOPO trop* della sorella *là*
'quei ragazzi parlano troppo di quella ragazza'

Di grande interesse ma di difficoltosa interpretazione la creatività lessicale e il processo di ri-semantizzazione che si registra di frequente anche nel *camfranglais* usato in Italia. In (4) l'espressione italiana 'prendere in giro' viene tradotta in *camfranglais* inserendo il verbo francese alla terza persona singolare *prend*. Sulla base di questo meccanismo semantico si potrebbe pensare che l'espressione "take in giro" di (5) obbedisca alla stessa logica. In realtà ciò non accade, perché il verbo *take* in questo caso è usato con il significato di 'prendersi' > 'trovarsi', 'beccarsi'. Altra caratteristica del *camfranglais* è quindi la forte imprevedibilità, almeno per coloro che non lo padroneggiano.

(4) *La NGA là me prend* in giro
'quella ragazza mi prende in giro'

(5) *On se take* in giro
'ci si becca in giro'

I limiti delle dichiarazioni scritte "controllate", di cui si è detto poco sopra, possono essere superati attraverso l'esame di alcune delle interazioni scritte avvenute all'interno del gruppo di Facebook *Ici on topo camfranglais* (traduzione: Qui si parla *camfranglais*), alle quali hanno partecipato cinque parlanti: V e PA (competenti solo nel *camfranglais* parlato in Camerun), P, Y e M (competenti sia nel *camfranglais* parlato in Camerun che in quello parlato in Italia). Questi ultimi tre soggetti si trovavano in Italia durante la discussione. Solo M è di sesso femminile.

⁹ L'ewondo è una lingua bantu che appartiene alla grande famiglia linguistica Niger-Congo. I suoi locutori provengono dalle regioni del centro e del sud del Camerun.

L'estratto che analizziamo (sequenza 1) è basato sul commento di una vignetta da parte di due interlocutori che parlano di una varietà di camfranglais in cui l'italiano è molto presente, in quanto varietà utilizzata in Italia. V e PA capiscono che si tratta di un "camfranglais italianizzato" e rivendicano la loro appartenenza al camfranglais non riconoscendosi in questa nuova varietà. Per questi locutori il camfranglais è quindi una lingua vera e propria, che rischia di, ma che soprattutto non vuole, essere "corrotta" dall'italiano. Questa idea risulta particolarmente indicativa del forte carattere identitario del camfranglais, che pur essendo il risultato di una compresenza di più codici, viene considerato dai suoi locutori a tutti gli effetti una lingua.

Sequenza 1

V: *Père tu* **DJOSS** *Camfranglais ou Camfranglitalien?*

P: Io parlo camfranglais et camfranglitalien donc je suis bilingue!

V: *Gars dans notre village tu riske te retrouver dans le NDEM! car ici on parle Uniquement Camfranglais père! Les Italien% ne sont pas considérés dans notre souch'oh! I BEK!*

Y: *Tu as mm* **YA** *de quoi on* **DJOSS** *sur la vignette? Quand tu ne* **know** *pas il faut* **ask!**

PA: *Mais vous là même vous* **FALLAyez** *hein ... yeuch... faut me%me* **COMOT** *camfranazerbaidjanais* **krkrkrkr** **POTNAWAK..... tsuiiip**

M: Mamma mia *les camers sont forts on n'a pas e%pargné l'italien ...*

Sequenza 1 - Traduzione

V: Amico stai scherzando? Si tratta del camfranglais o del camfranglitalien?

P: Io parlo camfranglais e camfranglitalien quindi sono bilingue!

V: Amico nel nostro gruppo rischi di trovarti da solo! Perché qui parliamo soltanto il camfranglais, caro mio! Gli Italiani non fanno parte del nostro gruppo, ti prego lasciati in pace!

Y: Hai letto bene di che si tratta nella vignetta? Quando non conosci qualcosa bisogna chiedere prima!

PA: Ma anche voi cercate davvero ... Incredibile ... Se volete parlate anche camfranazerbaidjanais (risate) (esclamazione di sorpresa).

M: Mamma mia i camerunensi non hanno nemmeno risparmiato l'italiano.

Accanto ai fenomeni già rilevati in precedenza, nella sequenza 1 notiamo la presenza di abbreviazioni e di alcune omissioni di tipo grammaticale (*tu risques* > *tu riske*). La spontaneità in questo caso è determinata da diversi elementi caratteristici del parlato: l'interiezione *yeuch* starebbe per 'non esagerare'. La dicitura *krkrkrkr* è una forma onomatopeica che significa 'morire dalle risate', che in pratica corrisponde all'acronimo LOL (*laughing out loud*), diffuso nel gergo di Internet per esprimere una reazione fisica, nello specifico una risata, in forma testuale.

Dal punto di vista morfologico la struttura verbo + desinenza, in due lingue diverse, già rilevate precedentemente e che notiamo anche in questo caso, ci fa capire come essa costituisca sicuramente un elemento da considerare stabile nel camfranglais. In questo caso, nel termine *fallayez*, la desinenza della seconda persona plurale

del presente indicativo *ez* è abbinata al verbo in Pidgin English *falla* (che significa ‘cercare’).

Nei dati da noi raccolti non abbiamo individuato casi di verbi italiani + desinenza francese, ma studi recenti (Kenne Kenne, 2012-13) rilevano la comparsa di verbi francesi coniugati secondo la morfologia italiana. È il caso di

(6) *Qu'est ce que tu me tell comme ça*, stai blaguando?
 ‘Che cosa mi stai dicendo? Stai scherzando?’

Se la sequenza 1 si riferisce ad una discussione in cui i vari interventi sono avvenuti a diverse ore di distanza, presentiamo di seguito una seconda sequenza tratta da un’interazione simultanea. La sequenza fa parte di una conversazione, della durata di 2 ore, avvenuta il 17 gennaio 2013 tramite *skype* e alla quale hanno partecipato tre interlocutori. La scelta di questo estratto è legata al fatto che esso consente di confermare quanto osservato nella sequenza 1, e cioè l’incomprensione del camfranglais usato in Italia da parte di chi non conosce l’italiano e vive fuori dei confini italiani. Tra i tre interlocutori che partecipano a questa conversazione R vive in Italia e quindi parla bene sia camfranglais che la varietà di camfranglais in contatto con l’italiano; S vive in Camerun e non conosce l’italiano, mentre C vive in Camerun ma conosce bene l’italiano perché l’ha studiato all’università. L’obiettivo di R, che conduce la conversazione, è valutare quanto S e C siano in grado di capire il camfranglais usato in Italia, proponendo loro di tradurre alcune frasi ricorrenti in tale varietà. Nella maggior parte dei casi S non segue la conversazione a causa dell’introduzione di alcune parole italiane (spesso mette dei punti di sospensione quando non riesce nemmeno ad indovinare, lo fa ad esempio davanti a “colazione”; nelle altre frasi, traduce “mensa” con *maison* ‘casa’; “bocciato” con *puni* ‘punito’; e ‘lavatrice’ con *voiture* ‘macchina’; mentre C riesce a tradurre correttamente quasi tutte le frasi, anche se con alcune sfumature.

Sequenza 2

[16:55:54] R: *On go NACK*¹⁰ colazione où?
 ‘dove si va per la prima colazione?’

[16:56:33] S: *on par% frapper* la...

[16:56:48] C: *où est ce k'on va déjeuner?*¹¹

[16:57:06] R: *Je SIBA* à la mensa
 ‘vado a mensa’

[16:57:31] S: *je rentre a% la maison*

[16:57:57] C: *je descen% au restau*

[16:59:03] R: *le prof là m'a encore bocciato*
 ‘quel professore mi ha di nuovo bocciato’

¹⁰ Precisiamo che pur se in Pidgin English *nack* significa in senso letterale ‘picchiare’, in questo contesto assume il significato di ‘mangiare’.

¹¹ In Camerun spesso si usa *déjeuner* per indicare la ‘prima colazione’ ma in francese standard l’espressione corretta è *petit déjeuner*.

[16:59:23] S: *le prof la% ma encor% puni*

[16:59:39] C: *le prof là m'a encore donné une mauvaise note*

[17:09:09] R: *Je go put les way dans la lavatrice*
'vado a fare il bucato'

[17:09:51] S: *je vais mettre des trucs/objet% dans la voiture*

[17:10:16] C: *je vais mettres% les habits dans la machine à laver*

Le sequenze fin qui analizzate evidenziano fenomeni simili a quelli rilevati in relazione a quanto contenuto nel *corpus* di parlato, a cui, come già detto, in questa sede non facciamo esplicito riferimento. In tale *corpus* sono contenute interazioni che si svolgono a mensa, durante gli allenamenti e le partite di calcio ecc. a cui assistono anche parlanti italofofoni. Tali parlanti, pur non conoscendo il camfranglais, riescono in alcuni casi, proprio grazie alla funzione lessicale che l'italiano riveste all'interno di questa varietà di contatto, a farsi almeno un'idea di ciò di cui si parla.

6. Conclusioni

L'analisi condotta conferma come gli immigrati camerunensi in Italia costituiscano un esempio di comunità linguistica caratterizzata da un repertorio verbale complesso. Come osserva Guerini (2002: 77) in riferimento agli immigrati ghanesi, possiamo sostenere che anche il repertorio dei Camerunensi "già complesso all'arrivo, si complica ulteriormente innestandosi sul repertorio locale, formato da italiano e dialetto [locale]". È in un contesto di questo tipo che Blommaert - Rampton (2011) parlano di "superdiversity", una dimensione sociolinguistica caratterizzata da una forte diversità nelle categorie dei migranti in termini di nazionalità, etnie, lingue e progetti migratori. La varietà che Siebetcheu (2011a) indica con il nome di camfranglitalien al fine di operare una distinzione con il camfranglais usato in Camerun non è quindi solo l'espressione di una parlata immigrata radicata sul territorio italiano, ma è anche la testimonianza di un repertorio linguistico che si distingue dalla mera compresenza di lingue che appunto entrano in contatto senza distinzione tra le varietà standardizzate e quelle dialettali. Dal Negro (2002: 87-88), riprendendo Auer (1998), conferma questa idea, osservando che pur se i diversi codici compresenti in un repertorio si possano differenziare fra loro per status e marcatezza etnica:

ognuno di essi può occorrere nella stessa situazione linguistica o addirittura all'interno della stessa conversazione o dello stesso turno. In questo senso, non sembra possibile predire automaticamente quale lingua verrà usata per quale macro o micro funzione comunicativa: il parlante plurilingue attinge infatti dal suo repertorio i codici secondo schemi conversazionali e contestuali, almeno indipendenti da variabili sociolinguistiche.

Tra i risultati derivanti dalle indagini condotte qui e in altre sedi, abbiamo ad esempio osservato la presenza frequente di verbi in inglese, come anche in Pidgin English o nelle lingue locali camerunensi che vengono coniugati usando le desinenze del

francese. In questo contesto di contatto nessun codice linguistico è più importante dell'altro.

Frequenti anche i fenomeni di commutazione di codice, che mostrano come le scelte linguistiche dei diversi locutori non derivino necessariamente da una buona competenza nei vari codici a contatto, confermando sia quanto già rilevato tra gli immigrati congolese in Belgio da Meeuwis - Blommaert (1998: 77), sia quanto osservato da Siebetcheu (2012), secondo cui i parlanti del camfranglais in Italia non mostrano lo stesso livello di competenza nelle varie lingue a loro disposizione.

Indubbiamente, tra le diverse lingue di cui si compone il repertorio dei parlanti camfranglais, l'italiano non fornisce solo dei semplici prestiti, ma svolge una funzione pragmatica essenziale. Tale funzione, che va direttamente ad incidere sull'efficacia della comunicazione, non risulta altrimenti esercitabile, ad esempio ricorrendo all'uso di termini provenienti dalle lingue per così dire "tradizionali" del camfranglais.

Bibliografia

- ABDULAZIZ M. - OSINDE K. (1997), Sheng and Engsh: the development of mixed codes among the urban youth in Kenya, in *International Journal of the Sociology of Language* 125: 43-63.
- ANCHIMBE E. (2012), *Language Contact in a Postcolonial Setting: The Social and Linguistic Context of English and Pidgin in Cameroon*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- AUER P. (ed.) (1998), *Code-switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*, Routledge, London.
- BAGNA C. - MACHETTI S. - VEDOVELLI M. (2003), Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?, in VALENTINI A. - MOLINELLI P. - CUZZOLIN P. - BERNINI G. (a cura di), *Ecologia linguistica*, Bulzoni, Roma: 201-222.
- BAGNA C. - BARNI M. - SIEBETCHEU R. (2004), *Toscane Favelle. Lingue immigrate in provincia di Siena*, Guerra, Perugia.
- BAGNA C. - BARNI M. - VEDOVELLI M. (2007), Lingue immigrate in contatto con lo spazio linguistico italiano: il caso di Roma, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 36(2): 333-364.
- BARNI M. - VEDOVELLI M. (2009), L'Italia plurilingue fra contatto e superdiversità, in PALERMO M. (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: Sondaggi su ADIL2*, Guerra, Perugia: 29-47.
- BLOMMAERT J. - RAMPTON B. (2011), Language and Superdiversity, in *Diversities* 13(2): 1-12.
- BOYER H. (éd.) (2010), *Hybrides linguistiques. Genèses, statuts, fonctionnements*, L'Harmattan, Paris.
- CHINI M. (2000), Interlingua: modelli e processi di apprendimento, in DE MARCO A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma: 45-69.
- DAL NEGRO S. (2002), Plurilinguismo nella conversazione, in DAL NEGRO S. - MOLINELLI P. (a cura di): 81-94.

- DAL NEGRO S. - MOLINELLI P. (a cura di) (2002), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Carocci, Roma.
- DAL NEGRO S. - GUERINI F. (2007), *Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- ECHU G. (2008), *Description sociolinguistique du camfranglais*, in NTSOBÉ A.M. - BILOA E. - ECHU G. (éds): 41-61.
- FOSSO F. (1999), Le camfranglais: une praxéogénie complexe et iconoclaste, in MENDO ZE G. (éd.), *Le français langue africaine africaine: Enjeux et atouts pour la Francophonie*, Publisud, Paris: 178-194.
- GUERINI F. (2002), Plurilinguismo e immigrazione: la comunità ghanese in provincia di Bergamo, in DAL NEGRO S. - MOLINELLI P. (a cura di): 62-77.
- GUERINI F. (2009), Repertori complessi e atteggiamenti linguistici: gli immigrati di origine ghanese in provincia di Bergamo, in CHINI M. (a cura di), *Plurilinguismo e immigrazione nella società italiana. Repertori, usi linguistici e fenomeni di contatto*, Numero monografico di Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata, XXXVIII/(1): 77-99.
- KENNE KENNE J. (2012-13), *Plurilinguismo e immigrazione: uno studio sui comportamenti linguistici dei camerunensi in Provincia di Siena*, tesi di laurea magistrale inedita, Università per Stranieri di Siena.
- LABOV W. (1990), On the Adequacy of Natural languages: The Development of Tense, in SINGLER J. (ed.), *Pidgin and Creole Tense-Mood-Aspect Systems*, John Benjamins, Amsterdam: 13-25.
- LECLERC J. (2010a), Le bilinguisme des Etats souverains, in *L'aménagement linguistique dans le monde*, TLFQ, Université Laval, Québec, 03 mai 2010.
http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/3cohabitation_Etats_souverains.htm
- LECLERC J. (2010b), Les causes du bilinguisme officiel, in *L'aménagement linguistique dans le monde*, TLFQ, Université Laval, Québec, 03 mai 2010.
http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/3cohabitation_causes_biletatique.htm
- LEWIS M.P. - GARY F.S. - CHARLES D.F. (eds.) (2014), *Ethnologue: Languages of the World*, Seventeenth edition, SIL International, Dallas-Texas.
- MACHETTI S. - SIEBETCHEU R. (2013), The use of Camfranglais in the Italian migration context, in *Tilburg Papers in Culture Studies* (TPCS), 55: 1-15.
- MACHETTI S. - SIEBETCHEU R. (in stampa), Lingue immigrate e superdiversità linguistica italiana: il caso del camfranglais, in *Plurilinguismo. Sintassi*, Bulzoni, Roma.
- MEEUWIS M. - BLOMMAERT J. (1998), A monolectal view of code switching among Zairians in Belgium, in AUER P. (ed.): 76-98.
- NTSOBÉ A.M. - BILOA E. - ECHU G. (éds.) (2008), *Le camfranglais: quelle parlure?*, Lang, Bern.
- OYORI OGECHI N. (2005), On lexicalization in Sheng, in *Nordic Journal of African Studies*, 14(3): 334-355.
- SIEBETCHEU R. (2011a), *La diffusion de l'italien dans l'espace sociolinguistique africain. Histoire, actualité et perspectives glottodidactiques*, Editions Universitaires Européennes, Saarbrücken.

SIEBETCHEU R. (2011b), L'immigrazione camerunense in Italia, in CARITAS MIGRANTES, *Dossier Statistico Immigrazione 2011*, Idos, Roma: 44-53.

SIEBETCHEU R. (2011c), Educazione linguistica in Africa. Verso un Quadro comune africano di riferimento per le lingue?, in AA.VV. *Glottodidattica giovane 2011*, Guerra, Perugia: 175-183.

SIEBETCHEU R. (2012), Il comportamento linguistico delle famiglie immigrate in Italia, in *Centro Studi Emigrazioni* 185(1): 69-90.

SIEBETCHEU R. (2013), Lingua ed emigrazione italiana in Camerun, in FONDAZIONE MIGRANTES, *Rapporto Italiani nel Mondo 2013*, Fondazione Migrantes, Tau Edizioni, Roma: 119-128.

TABI MANGA J. (2000), *La politique linguistique au Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*, Karthala, Paris.

TURCHETTA B. (1996), *Lingua e diversità. Multilinguismo e lingue veicolari in Africa occidentale*, FrancoAngeli, Milano.

TURCHETTA B. (a cura di) (2009), *Pidgin e creoli. Introduzione alle lingue in contatto*, Carocci, Roma.

Italiano e tedesco a Bolzano: la percezione degli italofoeni

This chapter deals with Italian speakers' perception of the Italian and the German varieties spoken in Bozen (South Tyrol). A qualitative approach has been preferred to quantitative ones. The data presented here have been collected during spoken interview sessions conducted by the researcher. In the interviews, speakers were asked about their perception of the Italian and German varieties spoken in town. The analysis shows that perception varies mostly according to the variables of age and district of residence. These results represent a first step for a sociolinguistic analysis of the Italian of Bozen.

1. *Introduzione*

Il presente contributo vuole indagare la percezione linguistica del gruppo linguistico italofono nel peculiare contesto multilingue della città di Bolzano nei confronti tanto della lingua italiana quanto di quella tedesca. Lo studio è derivato dal più ampio progetto di ricerca di dottorato di chi scrive sull'italiano parlato dalla comunità italoфона di Bolzano. Per descrivere al meglio tale comunità, infatti, è stato necessario un lungo lavoro di ricostruzione storica e sociolinguistica della comunità stessa (i cui risultati sono riportati al § 2 del presente articolo) prima di procedere alla raccolta di un ampio *corpus* di italiano parlato (secondo le modalità esplicitate al § 3).

È importante evidenziare come nella letteratura di settore manchino quasi completamente ricerche che abbiano per oggetto specifico proprio la comunità italiana di Bolzano e ne indaghino il repertorio linguistico (cfr. Meluzzi 2012). Dati sia il pluricentrismo migratorio che ha caratterizzato l'italofonia bolzanina sia la diversa distribuzione del multilinguismo all'interno della città, risulta interessante valutare l'influenza di questi fattori sulla percezione linguistica dei membri della comunità italoфона. In assenza di studi precedenti, si è ritenuto opportuno impostare una ricerca di tipo qualitativo, utilizzando un approccio *folk linguistic* (cfr. Niedzielski - Preston 2003) di tipo discorsivo, come delineato da Wilton - Stegu (2011). I dati raccolti sono quindi composti da interviste frontali singole o con massimo due parlanti legati comunque da vincoli familiari o da legami di profonda amicizia tali da non pregiudicare (in teoria) la spontaneità dell'interazione.

¹ Università di Pavia/Libera Università di Bolzano.

2. Bolzano e la comunità italoфона

La provincia autonoma di Bolzano Alto Adige/Autonome Provinz Südtirol viene così definita a partire dal 1972 con l'approvazione del Secondo Statuto di Autonomia, il cosiddetto "Pacchetto", con il quale si riconosceva ufficialmente il trilinguismo dell'area. Storicamente, infatti, l'Alto Adige è stato legato per molti secoli al mondo austriaco-germanico, passando dalla dominazione dei duchi del Tirolo a quella degli Asburgo fino al termine del primo conflitto mondiale, quando la regione venne unita all'Italia in modo da stabilire "il naturale confine del Brennero" (Petri 1989: 89). A partire dal ventennio fascista, l'Alto Adige fu interessato da una massiccia opera di italianizzazione che si rivolse in particolare alla città di Bolzano: da un lato, il governo fascista spinse la popolazione germanofona ad abbandonare l'Alto Adige alla volta di Austria e Germania con la firma delle cosiddette "opzioni"; dall'altro, vennero fatti affluire nella regione molti italoфoni da varie parti d'Italia, in un flusso migratorio che non si è arrestato nemmeno dopo la fine del secondo conflitto mondiale e che ha interessato principalmente le grandi città dell'Alto Adige come Bolzano, Merano e Bressanone. Proprio il capoluogo altoatesino si configura come il più grande centro italoфono dell'Alto Adige: anche dai dati dell'ultimo censimento nazionale della popolazione si evince come a Bolzano si dichiara appartenente al gruppo linguistico tedesco il 26,29% della popolazione, a fronte di un 73% di italoфoni², laddove in Alto Adige la situazione è diametralmente opposta, con un 69,41% di appartenenti al gruppo linguistico tedesco e un 26,06% di appartenenti al gruppo linguistico italiano³.

Mettendo insieme le informazioni di fonti diverse, è stato possibile definire tre diverse ondate di migrazione italoфona in Alto Adige: una prima ondata, databile agli anni '20 e '30, riguardò prevalentemente funzionari e impiegati da Lazio (Roma), Lombardia (Milano), Emilia-Romagna e Veneto, mentre negli anni '30 e '40 a trasferirsi in Alto Adige e in particolare a Bolzano furono in prevalenza contadini da Veneto (Rovigo, Polesine) e Trentino, che trovarono lavoro nella emergente industria bolzanina; la terza ondata migratoria, infine, iniziò a partire dalla fine della II Guerra Mondiale e riguardò anche il Sud Italia, in particolare Campania (Napoli) e Calabria, oltre alle regioni già citate.

Questa massiccia affluenza di italoфoni in provincia ha ridisegnato completamente l'assetto linguistico ed urbanistico della città di Bolzano: se la città originaria era composta da quello che oggi è definito come il quartiere Centro, nel 1926 si estese inglobando il vicino comune di Gries ed iniziando la costruzione dei nuovi quartieri di San Quirino, Europa Novacella e Don Bosco, destinati a ospitare i mi-

² I dati sono ottenuti per auto-dichiarazione, con un modulo compilato dai cittadini altoatesini in concomitanza con il decennale censimento della popolazione. Oltre a restituire l'immagine della consistenza numerica dei diversi gruppi linguistici, le auto-dichiarazioni sono inoltre indispensabili per l'accesso ai posti di lavoro pubblici, che sono divisi proporzionalmente tra i tre gruppi linguistici secondo quanto a suo tempo stabilito dal Secondo Statuto di Autonomia del 1972; cfr. Baur *et al.* (2008).

³ Completano il quadro i dati relativi alla popolazione ladinaфona, che rappresenta lo 0,71% nella città di Bolzano e il 4,53% in provincia.

granti italofoeni. In questo modo, la composizione linguistica delle diverse aree della città di Bolzano ha determinato una divisione della città in quartieri per così dire più tedescofoni (es. Centro) e quartieri invece a netta maggioranza italoфона (es. Don Bosco, Europa Novacella). Tale differente distribuzione linguistica si evince chiaramente dai dati del censimento nazionale del 1981, gli ultimi che riportano ancora una differenziazione per quartieri all'interno della stessa città (v. Tabella 1).

Un caso particolare è inoltre rappresentato dal quartiere di Oltrisarco, anch'esso originariamente destinato a ospitare immigrati italofoeni, ma che in seguito fu diviso in modo da ospitare anche i cosiddetti "ri-optanti", ossia tutte quelle persone germanofone che durante il Fascismo avevano optato, più o meno volontariamente, per il trasferimento in Austria e Germania e che al termine del secondo conflitto mondiale avevano invece preferito rientrare in Alto Adige. Nonostante questa peculiarità, comunque, Oltrisarco resta un quartiere a maggioranza italoфона al pari di Europa Novacella e Don Bosco.

Tabella 1 - *Italiano e tedesco nei quartieri di Bolzano*

<i>Quartiere</i>	<i>Tot. Abitanti</i>	<i>Italofoeni</i>	<i>Tedescofoni</i>	<i>Ladinofoeni</i>
Centro Storico	18.348 (17%)	49%	50%	1%
Gries-Quirino	32.848 (31%)	67%	32%	1%
Oltrisarco, Europa, Don Bosco	53.732 (51%)	85%	14%	1%
Senza fissa dimora	252 (1%)	–	–	–
Totale	105.180	73%	26%	1%

Fonte: Petri (1989: 251).

3. *Le interviste*

I dati elicitati per il presente studio rientrano in un più ampio *corpus* di dati di parlato destinato allo studio della lingua e della comunità italiana di Bolzano. Per questo motivo, il *corpus* comprende esclusivamente parlanti italofoeni, divisi per genere, età e quartiere di residenza. Il *corpus* comprende parlanti tra i 19 ed i 93 anni divisi in tre macro fasce d'età: 18-35 anni, 35-60 anni e oltre 60. La divisione per fasce d'età è basata su ragioni prettamente storiche legate agli avvenimenti e alle politiche linguistiche che hanno caratterizzato l'Alto Adige nell'ultimo secolo. I soggetti sotto i 35, infatti, hanno iniziato il proprio percorso scolastico dopo l'approvazione del cosiddetto "Pacchetto" del 1972, in cui era previsto l'insegnamento della seconda lingua (ossia, nel nostro caso, il tedesco) fin dalle elementari. Inoltre, verosimilmente, questi soggetti non hanno dovuto confrontarsi direttamente con gli attentati dinamitardi ai danni del gruppo italofono bolzanino databili all'inizio degli anni '80 (cfr. Baur *et al.* 2008), mentre i parlanti di 35-60 anni hanno vissuto questi stessi fatti in prima persona. I soggetti più anziani, invece, non sono quasi mai nati a Bolzano, ma vi sono giunti in età diverse, con scarsa o nulla competenza di tedesco e vivendo la cosiddetta prima stagione delle bombe negli anni '60 (cfr. Petri 1989 e Baur *et al.* 2008). Data la variabilità nella composizione linguistica dei diversi quar-

tieri di Bolzano, nella selezione dei parlanti per il *corpus* si è cercato di avere almeno due rappresentanti per quartiere.

I soggetti da intervistare sono stati selezionati seguendo sostanzialmente due approcci: il primo, più “tradizionale”, basato sulla frequentazione di luoghi pubblici ed iniziative culturali legate al mondo italofono (es. bar Romagna a Don Bosco o gli incontri della biblioteca italiana Claudia Augusta), il secondo, più “mediatico”, consistito dalla creazione della pagina Facebook “L’italiano di Bolzano” alla quale molti italofoeni bolzanini hanno richiesto l’iscrizione e sono stati in seguito contattati singolarmente per la registrazione dell’intervista. Il corpus utilizzato per l’analisi consta di 42 interviste suddivise secondo le principali variabili di età e quartiere di residenza prese qui in esame (v. Tabella 2 e Tabella 3)⁴, per un totale di 41 ore e 42 minuti di registrazione. Nella composizione del *corpus* si è anche tenuto conto del livello di istruzione, con una macro-divisione tra laureati e non-laureati⁵, per cui avremmo 12 parlanti appartenenti al primo gruppo (7M, 5F) e 30 appartenenti al secondo gruppo (16M, 14F).

Tabella 2 - *Il corpus secondo le variabili di età e sesso*

	<i>I fascia d'età (< 60)</i>	<i>II fascia d'età (35-60)</i>	<i>III fascia d'età (18-35)</i>
Maschi	4	14	5
Femmine	7	9	3
Totale	11	23	8

Tabella 3 - *Il corpus secondo le variabili sesso e quartiere di residenza*

	<i>Centro</i>	<i>Gries - S. Quirino</i>	<i>Europa Novacella</i>	<i>Don Bosco</i>	<i>Oltrisarco</i>	<i>Comuni limitrofi</i>
Maschi	5	2	7	7	1	1
Femmine	2	6	6	2	1	2
Totale	7	8	13	9	2	3

⁴ Si noti che il *corpus* non è stato bilanciato; questa operazione è stata esplicitamente voluta allo scopo di evidenziare il peso di ogni variabile nel corso dell’analisi sociolinguistica. Infatti, all’interno di ogni variabile sono presenti altre sotto-variabili, tra cui principalmente la provenienza geografica di genitori e/o nonni, che spesso non è uniforme (es. padre calabrese, madre trentina); la composizione del *corpus* riflette quindi il pluricentrismo migratorio che ha caratterizzato la composizione del gruppo italofono a Bolzano. Inoltre, dato il moltiplicarsi delle possibili variabili, costruire un corpus stratificato e omogeneo si rivelava un’impresa ardua e difficilmente perseguibile in un periodo di tempo ragionevolmente stretto; si è pertanto deciso di cercare di avere almeno due parlanti per variabile e di valutare poi il relativo peso delle stesse nel corso dell’analisi sociofonetica. Ai fini della presente ricerca, tuttavia, è importante semplicemente evidenziare che si hanno a disposizione dati di parlanti delle tre fasce d’età e dei diversi quartieri di Bolzano.

⁵ Questa macro-divisione segue unicamente il principio della maggiore o minore persistenza sul territorio, dal momento che i laureati hanno dovuto vivere fuori provincia per molti anni e ciò può avere influito su alcuni tratti, specialmente fonetici, del loro italiano. Anche in questo caso si tratta di un’ipotesi da verificare.

I soggetti erano stati precedentemente informati che la ricerca verteva sulla comunità italiana a Bolzano e che sarebbero stati registrati in forma anonima. Le interviste si sono svolte prevalentemente al Centro di Competenza Lingue di Bolzano o in un'aula appositamente affittata nella Biblioteca della Libera Università di Bolzano; in alcuni casi, specialmente con parlanti molto anziani, le interviste sono state svolte a casa del soggetto da intervistare. Le registrazioni così ottenute sono state salvate in formato .wav e trascritte ortograficamente con il software ELAN 4.0.1.

Le interviste hanno una durata media di 36' ciascuna e sono state impostate seguendo una modalità semi-strutturata, con 5 *topic* fondamentali⁶, ma lasciando al parlante estrema libertà nell'introduzione di eventuali altri *topic* e nel loro sviluppo. Per il presente lavoro, è interessante notare come le domande relative agli atteggiamenti linguistici (es. "Cosa ne pensi dell'italiano/tedesco parlato in città?") siano state poste direttamente, oppure come, qualora il parlante abbia introdotto automaticamente il *topic*, si sia cercato di specificare meglio la risposta, per elicitare anche eventuali riformulazioni o mitigazioni.

4. La percezione dei parlanti

Riportiamo in questa sezione alcuni stralci delle interviste del nostro *corpus*, limitandoci necessariamente alle risposte più significative offerte alle domande sulla percezione e valutazione prima del tedesco e poi dell'italiano parlati a Bolzano dai rispettivi gruppi linguistici.

Il primo estratto in (1) è del parlante 004SLG⁷, trentascienne nato e cresciuto a Bolzano nel quartiere Centro, al quale è stato chiesto esplicitamente cosa ne pensasse della lingua tedesca e della lingua italiana parlate in città dai rispettivi madrelingua (v. 299CM, 323CM).

- (1) 004SLG (M, 30 anni, Centro)⁸
 299CM senti cosa ne pensi invece del
 300CM tipo di tedesco parlato qua <SP>
 301SLG eh il tipo di tedesco parlato qua è molto diverso dal tedesco <SP>
 302SLG dall'Hochdeutsch praticamente dal tedesco puro perché <SP>
 303SLG è una un misto di dialetti e <SP>
 304SLG e quindi <SP>
 305SLG so che anche gente della Germania fa difficoltà a capire <SP>
 306SLG a capire la gente quando parla qua

⁶ Nell'ordine, origini familiari e storia sociolinguistica, atteggiamenti nei confronti della lingua italiana e tedesca a Bolzano, percezione della variabilità linguistica a Bolzano e in Alto Adige (ivi compresa la presenza delle cosiddette "lingue immigrate"), lingue conosciute dal parlante e atteggiamenti nei confronti delle stesse e infine conoscenza e uso di uno o più dialetti romanzi.

⁷ I parlanti sono identificati tramite una sigla alfanumerica in cui i numeri corrispondono al numero dell'intervista, in questo caso la quarta, e le lettere alle iniziali di nome e cognome del soggetto intervistato.

⁸ Le trascrizioni qui riportate sono puramente ortografiche; sono inoltre indicate le pause lunghe (LP) ossia maggiori di 1 secondo, laddove le pause brevi (SP) hanno durata variabile tra 0,25 e 1 secondo.

<LP>

307SLG e infatti a scuola insegnano quello <SP>

308SLG però anche ai bambini tedeschi <SP>

309SLG però magari a casa poi parlano quell'altro <SP>

310SLG e quindi è un po'

<LP>

311SLG che poi se fai l'esame anche del patentino cioè <SP>

312SLG vogliono il tedesco <SP>

313SLG tedesco non tedesco di qua

Come si può notare, per questo parlante il tedesco è percepito come "diverso dall'Hochdeutsch" (301-2) ma senza connotati dispregiativi, pur se un atteggiamento leggermente negativo è rintracciabile nel successivo commento relativo alla diglossia tra tedesco e dialetto tedesco locale (311-13) che rende ancora più difficile l'integrazione linguistica del gruppo italofono.

Diverse considerazioni emergono invece dalle dichiarazioni di un parlante della III fascia d'età, 007LT, nato a Bolzano da padre calabrese e madre vicentina e residente a Don Bosco. In (2) si può notare come il parlante orienti di sua iniziativa il discorso sul tipo di tedesco parlato a Bolzano legandolo al problema dell'apprendimento della L2 da parte del gruppo linguistico italofono. Si noti inoltre come alla fine della sua dichiarazione (465-468), il parlante stesso cerchi di mitigare parzialmente quanto appena affermato.

(2) 007LT (M, 26 anni, Don Bosco)

454LT noi qui e questo lo sostengo da sempre non impariamo l'ita- il tedesco perché qui parlano dialetto <SP>

455LT eh <SP>

456LT io ne ho fatti tanti di corsi ne sto facendo ancora adesso la <SP>

457LT l'insegnante è eh germanica <SP>

458LT tedesca quindi parla un tedesco perfetto che io riesco a capire <SP>

459LT i miei compa- i miei ex compagni di università parlavano in

460LT dialetto <SP>

461LT e non c-

462LT non riesco a capir niente quindi è questo secondo me il motivo
<LP>

463LT eh tale per cui gli italiani non lo <SP>

464LT non lo non lo parlano non lo imparano

465LT poi forse c'è anche un po' di pigrizia mentale perché

466LT una giustificazione è siamo in Italia parliamo in italiano quindi

467LT a essere <SP>

468LT a onor del vero <SP>

Riguardo al tedesco, simili dichiarazioni emergono anche da un altro soggetto di Don Bosco, 014MCB, appartenente alla cosiddetta II fascia d'età. Come si vede in (3), 014MCB ritorna in due occasioni sul problema dell'apprendimento del tedesco da parte del gruppo linguistico italofono, definendo il tedesco locale come "dialetto", in termini forse leggermente dispregiativi, come si può osservare dall'uso dell'aggettivo

dimostrativo troncato al rigo 408 (“sto dialetto”). In seguito, il parlante differenzia chiaramente il “tedesco tedesco” (449) dal “tedesco sudtirolese di qua” (450).

- (3) 014MCB (M, 50 anni, Don Bosco)
 403MCB nettamente cambiate cioè oggigiorno uno
 404MCB se vuole imparare il tedesco lo impara <SP>
 405MCB bisogna dir una cosa che
 406MCB impara il tedesco però per parlare bene in tedesco deve andare in Germania
 <SP>
 407MCB purtroppo <SP>
 408MCB perché qua oltre l- eh si si parla eh ‘sto dialetto <SP>
 409MCB ehm
 410MCB un sudtirolese di madrelingua tedesca <SP>
 411MCB sa
 412MCB molto meglio l’italiano rispetto alla al
 413MCB al contrario <SP>
 414MCB quindi se mi metto a parlare in tedesco
 415MCB con un sudtirolese questo qua vede che io sono in difficoltà
 416MCB lui che fa? lui mi risponde in italiano
 [...]
 441MCB però diciamo oggigiorno ci sono tutte le condizioni perché uno possa
 <SP>
 442MCB migliorare cioè imparare abbastanza bene il tedesco
 <LP>
 443MCB resta il fatto che per sapere bene il tedesco il eh <SP>
 444MCB il dialetto tedesco <SP>
 445MCB bisogna avere un parente
 446MCB tedesco
 447MCB cioè bisogna vivere nella comunità tedesca perché eh <SP>
 448MCB eh l’italiano che para il tedesco che parla il tedesco
 449MCB parla un tedesco scolastico tedesco tedesco non il tedesco
 450MCB sudtirolese di qua <SP>

Più espliciti sono invece i commenti di una parlante appartenente alla stessa generazione e residente in un altro quartiere a maggioranza italoфона, Oltrisarco. In (4), si può notare come 030CU esprima molto chiaramente il proprio atteggiamento negativo nei confronti della lingua tedesca parlata a Bolzano dal gruppo germanofono.

- (4) 030CU (F, 43 anni, Oltrisarco)
 505CU però a Bolzano non c’è un dialetto [italiano] <SP>
 506CU per la parte tedesca sì c’è lo quello schifosissimo tedesco che parlano loro
 <SP>
 507CU per gli italiani no

Si noti che alla parlante era stato chiesto semplicemente di commentare l’uso del dialetto all’interno della propria famiglia di origine; dopo aver raccontato le origini trentine della propria famiglia, 030CU ha autonomamente iniziato ad argomentare contro la presenza di un dialetto italiano originario di Bolzano, in contrapposizione

invece con il dialetto tedesco, nei riguardi del quale esprime un giudizio fortemente negativo.

Un parere analogo si ritrova anche nelle dichiarazioni di un'anziana parlante residente a Gries, 041MaCP, la quale in (5) parla senza mezzi termini del tedesco locale come di un "dialettaccio terribile" (405), addirittura ripetendolo al turno successivo dopo una breve pausa (406) e concludendo con un lapidario "parlano terribilmente" (458-9).

(5) 041MaCP (F, 72 anni, Gries)

401CM eh lei cosa ne pensa del tedesco parlato qua in città?

<LP>

402CM in#intedo dai suoi#

403MaCP #è# dialetto

404CM uhm

405MaCP è un dialettaccio terribile <SP>

406MaCP è un dialettaccio terribile

[...]

432MaCP quando vai nei negozi

433MaCP e

434MaCP alle volte ti parlano decentemente

435MaCP e allora dopo tu parli in italiano ma capisci che cosa ti chiedono

436MaCP [ride]

437MaCP quando a un certo punto ti trovi davanti qualcuno che ti parla nel nel loro dialetto eh

438MaCP ti cade proprio

<LP>

439MaCP come fai?

<LP>

440MaCP qui parlano proprio dialetto <SP>

441MaCP anche quando senti parlare in giro

442MaCP anche le le mie amiche quando parlano tra di loro in gruppo <SP>

443MaCP che parlano fra di loro e parlano magari veloce

444MaCP non le rieschi a capire <SP>

445MaCP perché loro ci cacciano poi dentro un sacco di vocaboli dialettali

446MaCP e di conseguenza o capisci il senso generale

447MaCP oppure eh i vocaboli proprio ti sfuggono completi <SP>

448MaCP e qui parlano così

449MaCP guardi che quando un tedesco

450MaCP un germanico <SP>

451MaCP chiede informazioni <SP>

452MaCP eh mh informazioni eh stradali di qualche genere qui a Bolzano

453MaCP non <SP>

454MaCP capiscono <SP>

455MaCP cosa <SP>

456MaCP rispondono <SP>

457MaCP non capiscono <SP>

458MaCP perché parlano

459MaCP terribilmente <SP>

460MaCP eh è così

Dall'estratto appena presentato si può notare l'opposizione (449-450) tra "tedesco", inteso probabilmente come locale, e invece "germanico", in maniera simile a quanto già osservato in altri parlanti i quali, a livello questa volta delle lingue, distinguevano invece tra "tedesco" e "sudtirolese".

Per quanto riguarda la percezione dell'italiano parlato in città, è importante sottolineare come spesso i soggetti intervistati siano entrati automaticamente in argomento, magari parlando delle origini della propria famiglia oppure della propria esperienza di vita in città. In qualche caso, invece, specialmente con i più giovani (III fascia d'età), è stato necessario introdurre l'argomento, come esemplificato in (6) al rigo 323.

(6) 004SLG (M, 30 anni, Centro)

323CM invece mh cosa ne pensi del tipo di italiano che si parla qua?

324SLG uhm anche quello non è sta proprio <SP>

325SLG è un misciotto di <SP>

326SLG di di di parole diciamo non abbiamo un vero e proprio dialetto <SP>

327SLG cioè perché ci son <SP>

328SLG c'è stata l- l'immigrazione dagli altre regioni un po' Veneto Lombardia eh <SP>

329SLG e Sud quindi <SP>

330SLG s'è fatto un po' di misciotto

<LP>

331CM e tu non senti #un-#

332SLG #uhm#

<LP>

333CM non un dialetto ma comunque un #colore che#

334SLG #forse forse# più vicino il veneto trentino veneto forse <SP>

335SLG più che altro nei paesi della Bassa Atesina <SP>

336SLG e parlano un dialetto che è simile al Trentino ecco

<LP>

337CM qua in città invece? <SP>

338SLG qua in città parliamo

<LP>

339SLG normale senza inflessioni particolari se non c'è proprio <SP>

340SLG uh il la persona anziana che è nata f-

341SLG fuori che ha l- dialetto però <SP>

342SLG che ha l'accento così ma

<LP>

Si può notare come 004SLG distingua l'italiano di Bolzano in base ad una variabile diatopica e a una diacronica. Il parlante contrappone dapprima l'italiano parlato nella città di Bolzano a quello della zona meridionale dell'Alto Adige, la Bassa Atesina, al confine con il Trentino (334-339). In seguito, 004SLG rileva anche delle differenze all'interno della stessa città di Bolzano tra parlanti di generazioni diverse

(339-342). All'assenza di un vero e proprio dialetto locale (326) si contrappone però la percezione della presenza di alcuni elementi di originalità, frutto di un "mischiotto" (325) di elementi, prevalentemente a livello lessicale, da diversi dialetti.

Di "inflexioni dialettali" parla anche 025MP, in (7), la quale definisce l'italiano di Bolzano come "un mix di dialetti":

(7) 025MP (F, 44 anni, Don Bosco)

311MP cioè Bolzano è mh <SP>

312MP è piena di inflessioni <SP>

313MP di dialetti

314CM quindi secondo te uhm perché è una cosa che dicono di solito gli studiosi è c- a Bolzano c'è o- non c'è un dialetto

315MP non è vero Bolzano secondo me è un mix dei dialetti

316MP di tutte le popolazioni che nel tempo sono state lì

<LP>

317MP o meglio non abbiamo

318MP un nostro dialetto <SP>

319MP e

320MP abbiamo parole inventate da noi <SP>

321MP questo è innegabile <SP>

322MP e

323MP però sicuramente abbiamo delle inflessioni dialettali che vengono da altri dialetti

324MP non è un italiano puro <SP>

325MP è più puro rispetto in altre regioni perché comunque secondo me <SP>

326MP [...] però non è un dialetto nostro nostro

327MP è un dialetto che è un mix <SP>

328MP tutti <SP>

329MP i dialetti che che vivono qui <SP>

330MP perché comunque qui ci son tantissimi

<LP>

331MP tantissime persone da altre regioni

<LP>

332MP non può non esserci un'inflexione <SP>

333MP perché comunque vivendo con altre persona la prendi inconsciamente

Una opposizione generazionale nell'italiano di Bolzano viene individuata anche da un soggetto della I fascia d'età, 023AC. Come si può notare dall'estratto in (8), anche questo soggetto parla di "influenze", presumibilmente di natura dialettale, che variano però in base all'età (355), con una prevalenza di accento veneto nella parlata degli anziani e di uno "slang" legato invece alle generazioni più giovani (364).

(8) 023AC (M, 63 anni, Europa Novacella)

349AC diciamo che diciamo che la li- mh

<LP>

350AC sì ci sono secondo me delle influenze abbastanza <SP>

351AC cioè <SP>

352AC si riesce a capire che uno viene da <SP>

- 353AC più o meno questa zona quando parla
<LP>
354AC ci sono forse
355AC variano queste influenze anche in funzione dell'età <SP>
356AC delle persone che parlano
<LP>
357AC eh <SP>
358AC diciamo che gli anziani hanno <SP>
359AC almeno nel quartiere dove vivo io ecco diciamo <SP>
360AC hanno una
<LP>
361AC prevalenza di accento veneto
<LP>
362AC gli anziani
<LP>
363AC i giovani forse hanno
<LP>
364AC più uno slang eh di qua mh <SP>

Anche un parlante della II fascia d'età, comunque, percepisce una differenza nell'italiano parlato dai più giovani rispetto alle generazioni precedenti, come si nota in (9), ancora un volta estratto dall'intervista di 014MCB.

- (9) 014MCB (M, 50 anni, Don Bosco)
504MCB allora diciamo che Bolzano siccome ha un insieme di varie culture di varie provenienze <SP>
505MCB principalmente l'i- eh non esiste un dialetto bolzanino
[...]
508MCB diciamo che all'interno di questo "Slang di Bolzano"⁹ che in effetti è vero è un ci son parole che
509MCB che si usano solo a Bolzano <SP>
510MCB però sono
511MCB un insieme di parole che provengono da altri dialetti il dialetto veneto dialetto trentino <SP>
[...]
526MCB ma diciamo che son parole che principalmente si usavano da bambini
527MCB da bambi- 'u ga disu giocare a carte <SP>
528MCB f- cioè mh ce ne son tante mh il il gioco il gioco <SP>
[...]
550CM ma lei pensa che tutte queste parole
551CM un ragazzo di adesso le capisca? <SP>
552MCB eh diciamo che
553MCB tante parole son rimaste ma comunque diciamo la maggior parte non si usano più <SP>
554CM perché erano legate comunque ai giochi che si #facevano#

⁹ Nella trascrizione si sono utilizzate le virgolette e le maiuscole in quanto il parlante sta facendo riferimento non a un generico *slang* di Bolzano ma alla pubblicazione di Cagnan (2011).

555MCB #sì sì# era eran legate al periodo eran legate alla provenienza <SP>

Si può notare come il parlante sposti il discorso dal piano prosodico a quello lessicale, facendo direttamente riferimento al libro *Lo Slang di Bolzano* (cfr. Cagnan 2011), basato sulla raccolta, tramite il *social network* Facebook, di parole o espressioni ritenute tipiche della città di Bolzano da parte degli stessi bolzanini. Sebbene alcune parole siano ancora utilizzate anche dai più giovani, 014MCB rivela come molte di esse siano maggiormente legate alla generazione precedente e non siano quindi più utilizzate. Si potrebbe anche aggiungere che i giochi infantili a cui si fa riferimento in (8) erano comunque legati alla realtà di un quartiere, Don Bosco, nettamente italofono.

Per quanto riguarda la dimensione diatopica già introdotta in (5) da 004SLG, anche un altro parlante della III fascia d'età, 007LT, riprende questo tema, illustrandolo con maggiore chiarezza dietro diretta richiesta dell'intervistatrice, come si può notare in (10).

(10) 007LT (M, 26 anni, Don Bosco)

320CM e ci sono delle espressioni tipiche sentite <SP>

321CM proprio come caratteristiche- <SP>

322CM lei le sente caratteristiche <SP>

323CM solo della città di tutta la Provincia o <SP>

324CM cioè nel senso a un certo punto queste espressioni non sono più comprensibili da fuori fin dove riescono a comprendervi?

<LP>

325LT ma secondo me

<LP>

326LT si arriva <SP>

327LT fino alle parti di cioè allora

328LT se andiamo a nord <SP>

329LT eh <SP>

330LT la m- la maggior la maggioranza della popolazione si sviluppa in lingua tedesca

331LT e quindi <SP>

332LT io escluderei <SP>

333LT a parte

334LT quel- quei pochi italiani che ci sono <SP>

335LT se andiamo a sud f-

336LT fino a Salorno direi

337LT che <SP>

338LT frasi <SP>

339LT tipiche si si capiscono bene perché poi comunque da Salorno in giù <SP>

340LT ma anche già <SP>

341LT gli abitanti di Salorno <SP>

342LT parlano <SP>

343LT prevalentemente in Trentino <SP>

344LT e di conseguenza sì

345LT capire ci ci si capisce

- 346LT però diciamo che il cerchio si chiude <SP>
 347LT diciamo nei pressi nei pressi nei pressi di Salorno
 348LT Salorno Magrè
 349LT insomma quei quei posti là <SP>

Come già per 004SLG, anche per 007LT la zona della Bassa Atesina viene percepita come diversa, dal punto di vista linguistico, rispetto alla città di Bolzano ed al tipo di italiano lì parlato dalla comunità italoфона. Tutti i soggetti intervistati rilevano, inoltre, alcune influenze di natura prosodica o lessicale, provenienti dal dialetto veneto e trentino, anche se queste influenze sembrano essere preponderante nell'italiano parlato dalle generazioni più anziane, mentre diminuirebbero in quelle più giovani.

5. Conclusioni e prospettive di ricerca

Dalle dichiarazioni raccolte dagli italoфoni bolzanini emergono alcune considerazioni interessanti. In primo luogo, tutti i parlanti hanno evidenziato una buona consapevolezza metalinguistica, mostrando di percepire una variazione linguistica di tipo diatopico, principalmente tra la città di Bolzano e il territorio circostante, e di tipo diacronico, ossia tra generazioni, opponendo in particolar modo la lingua degli immigrati italiani a Bolzano a quella dei giovani già nati a Bolzano. Inoltre si è notato come nei diversi quartieri della città di Bolzano la lingua italiana e quella tedesca non siano uniformemente distribuite, ma si possano individuare quartieri prettamente italoфoni (es. Don Bosco), quartieri più misti (es. Gries) ed addirittura a maggioranza tedescoфona (es. Centro). Questa diversa distribuzione del multilinguismo si riflette direttamente sulla percezione dei parlanti nei confronti delle due principali lingue della città, ossia l'italiano e il tedesco.

Per quanto riguarda l'italiano, si può osservare come nei quartieri a maggioranza italoфona la presenza e l'uso dei dialetti romanzi, principalmente di Veneto e Trentino, sia ancora pervasiva e caratterizzante l'identità linguistica dell'italoфono bolzanino. Non stupisce d'altronde che proprio nei quartieri a maggioranza italoфona, Don Bosco in particolare, si sia sviluppato quello che è stato definito dai bolzanini stessi come uno *slang* caratteristico della città di Bolzano e con estensioni fin verso la Bassa Atesina. L'esistenza di questo *slang* e delle cosiddette influenze dialettali sull'italiano di Bolzano non si ritrova attestata altrove nella (poca) letteratura riguardante la comunità italoфona altoatesina.

Per quanto riguarda il tedesco, invece, è possibile notare come un giudizio fortemente negativo sulla varietà linguistica parlata in città dal gruppo germanoфono sia preponderante in quei parlanti che hanno vissuto in quartieri a maggioranza italoфona, come Don Bosco e Oltrisarco. Anche in questo caso è possibile rilevare una differenza generazionale, dal momento che i più giovani (es. 007LT) sembrano maggiormente preoccupati dalla questione dell'insegnamento del tedesco nelle scuole italiane¹⁰.

¹⁰ Si veda sulla questione Freddi (2006).

In conclusione, il presente contributo ha evidenziato come nella percezione linguistica degli italofoeni di Bolzano sia attestabile una variazione di tipo diacronico (generazionale) accanto a una di tipo areale (Bolzano opposta al resto dell'Alto Adige) e, più specificamente, micro-areale (ossia i diversi quartieri di Bolzano). In prospettiva sociolinguistica, tali variabili dovranno essere pertanto prese in considerazione nella trattazione del multilinguismo nella città di Bolzano. Le considerazioni emerse in questo studio, inoltre, possono essere un punto di partenza per successive indagini di dialettologia e sociofonetica percettiva¹¹ incentrate sul capoluogo altoatesino, magari utilizzando un metodo meno discorsivo e più adatto ad analisi di tipo quantitativo (es. *matched-guise*, questionari, ecc.).

Bibliografia

- BAUR S. - MEZZALIRA G. - PICHLER W. (2008), *La lingua degli altri. Aspetti della politica linguistica e scolastica in Alto Adige-Südtirol dal 1945 ad oggi*, FrancoAngeli, Milano.
- CAGNAN P. (2011), *Lo slang di Bolzano. Frasi, parole, espressioni: il primo vocabolario altoatesino al 100 per cento*, Curcu - Genovese, Bolzano.
- FREDDI G. (2006), Dieci anni per il bilinguismo in Alto Adige, in *Archivio per l'Alto Adige* XCIX-C: 163-175.
- MELUZZI C. (2012), La lingua italiana a Bolzano: una varietà ancora poco indagata, in *Il Cristallo* LIV(1). Pubblicazione online: <http://www.altoadigecultura.org/rivista.html>.
- NIEDZIELSKI N.A. - PRESTON D.R. (2003), *Folk Linguistics*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- PETRI R. (1989), *Storia di Bolzano*, Il Poligrafo, Padova.
- PRESTON D.R. - NIEDZIELSKI N.A. (2010), *A Reader in Sociophonetics*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- WILTON M. - STEGU A. (2011), Bringing the "folk" into applied linguistics, in WILTON A. - STEGU M. (eds.), *Applied Folk Linguistics*, *AILA Review* 24: 1-14.

¹¹ Cfr. Preston - Niedzielski (2010).

Apprendere la fonologia in contesto multilingue: il caso dell'italiano a Bolzano

How relevant is indexicality to the acquisition of phonetics and phonology? In this paper we address this question resorting to the multiple correspondence analysis (MCA) technique and commenting on the sociophonetically relevant phenomenon of rhotics. MCA can help us understanding the linguistic and sociolinguistic factors that determine the distribution of /r/ in a sample of speakers from Bozen-Bolzano, and appreciating that indexicality is not external to the phonological system, at least to the extent that it determines a set of rules on the choice and distribution of allophones in the system.

1. *Introduzione*

Il contesto extralinguistico è rilevante per l'apprendimento della fonetica e della fonologia di una lingua? E se sì, qual è il suo ruolo? In questo contributo cerchiamo di rispondere a questi quesiti e di offrire alcune riflessioni di ordine generale muovendo dall'analisi di un fenomeno sociofonetico rilevante, la realizzazione di /r/ in italiano per come attestata nella comunità linguistica altoatesina, storicamente multilingue. La specificità del contesto analizzato – caratterizzato come noto da duraturi rapporti tra le varietà di italiano e di tedesco (cfr. Egger - Lanthaler, 2001 e in particolare il contributo di Mioni; e Ciccolone, 2010) – permette infatti di osservare e analizzare il complicato intreccio tra le dinamiche sociolinguistiche e le interferenze linguistiche derivate dal contatto e di tematizzarne la rilevanza per i processi di acquisizione e di apprendimento di categorie fonologiche.

Le riflessioni qui contenute, che riprendono, espandono e affinano quelle già presentate in lavori precedenti (Vietti - Spreafico, 2008; Vietti, 2012; Spreafico - Vietti, 2010)², muovono dall'assunto, radicato nella riflessione sociofonetica (Foulkes - Docherty, 2006: 410), che l'alta variabilità fonetica identificabile nelle produzioni dei parlanti non solo non è casuale, ma è dovuta a più fattori che interagiscono quali, per esempio, talune proprietà aerodinamiche del cavo orale che limitano o condizionano la produzione dei foni in sequenza e, dunque, influiscono, soprattutto a livello subsegmentale, sugli schemi di variazione allofonica nelle produzioni dei gruppi e del singolo (Ohala, 1983); oppure, a un livello radicalmente diverso, talune stabili asso-

¹ Libera Università di Bolzano. La stesura dei paragrafi 1, 3, 5 è da attribuirsi ad Alessandro Vietti; quella dei paragrafi 2, 4 a Lorenzo Spreafico.

² Cui si rimanderà più volte soprattutto in riferimento ad aspetti metodologici che risulterebbe dispendioso riprendere qui.

ciazioni con fattori extralinguistici individuabili tanto alla luce di proprietà naturali, quali il genere oppure l'età – che hanno chiare ripercussioni sull'anatomia dei parlanti e dunque sulla loro modalità di fonazione –, quanto arbitrarie e frutto di costruzioni sociali come lo *status* oppure l'appartenenza a un gruppo sociale che, quindi, risultano indicizzati nel significante fonico (Lawson - Scobbie - Stuart-Smith, 2011).

L'estrema variabilità del parlato a livello segmentale, subsegmentale e soprasegmentale, oltre che l'elevato numero di variabili sociolinguistiche a essa associabile, fa sì che, di fatto, venga resa disponibile al parlante una moltitudine di modelli fonologici cui riferirsi. Ovvero che acquisire la fonologia (o meglio le sociofonologie) di una lingua – tanto L1 quanto L2 – non significa esclusivamente apprendere il sistema di opposizioni tra foni che individuano differenze nel significato lessicale, bensì anche le variazioni – di solito graduate e non discrete (Foulkes - Docherty - Watt, 2005) – di suoni che veicolano cambiamenti nel significato indessicale. È questo l'assunto di partenza della nostra ricerca, dove si mostra come al variare dei percorsi di esposizione all'italiano, varia anche la fonologia di /r/. In particolare poiché l'acquisizione delle opposizioni lessicali e indessicali viene compiuta simultaneamente, dal momento che l'input fonetico è sempre contestualizzato, e la contestualizzazione situazionale dello stesso è necessariamente data dalle coordinate sociolinguistiche dell'interazione.

Proprio per tale motivo è questo un processo in cui le dinamiche sociali e le dinamiche linguistiche interagiscono. In tal senso il contesto multilingue presenta significative specificità sia a livello sociale, sia a livello linguistico. A proposito del livello linguistico, quello di cui interessa qui trattare, emerge in particolare l'elevato tasso di variabilità fonetica dovuto alla simultanea presenza nell'input di forme standard e non standard, sia di nativi che di non nativi.

2. *Dati e metodi di analisi*

La ricerca sulle realizzazioni di /r/ si basa sull'analisi di dati provenienti dal *corpus* di italiano parlato in Alto Adige (per una descrizione delle caratteristiche del *corpus* si rimanda a contributi precedenti e in particolare a Spreafico - Vietti, 2010; Vietti, 2012). Il *corpus*, che non è stato concepito specificamente per l'elicitazione delle rotiche, è costituito nel suo complesso da registrazioni audio e trascrizioni di parlato di 28 parlanti (25-42 anni)³. Il campione di soggetti è stato inoltre suddiviso in tre gruppi in funzione della lingua o delle lingue apprese durante la socializzazione primaria in famiglia: un primo gruppo di parlanti italofoeni (n = 7), un secondo di tedescofoeni (n = 11) e un terzo di parlanti bilingui italiano-tedesco (n = 7). L'analisi riportata in questo contributo si concentra su un sotto-campione di 14 soggetti e dedica una particolare attenzione a /r/ nei parlanti tedescofoeni e bilingui nativi. La tabella seguente riporta alcune informazioni socio-demografiche dei soggetti selezionati per questo studio (Tabella 1).

³ La raccolta è stata effettuata impiegando un registratore Marantz PMD660 e un microfono Behringer B1. La campionatura ha avuto luogo a 22 kHz, la digitalizzazione a 16 bit.

Sono state prese in considerazione, per ogni parlante, le produzioni provenienti da due distinti compiti comunicativi: una lettura di singole parole e un dialogo simulato attraverso un *map task*. Entrambi i metodi sono frutto di una parziale rielaborazione dei materiali utilizzati per il corpus di italiano parlato CLIPS (Cutugno, 2007; De Masi, 2007). La base di dati utilizzata per l'analisi è composta da 710 *token*.

Poiché l'obiettivo dell'indagine è quello di individuare i fattori che sono correlati in modo significativo con le varianti di /r/ nel campione di parlanti di Bolzano, è necessario qui riassumere brevemente variabili e valori osservati nella Tabella 2.

Tabella 1 - *Il campione di soggetti analizzati*

	<i>Nome</i>	<i>Età</i>	<i>Genere</i>	<i>Scolarizzazione primaria</i>	<i>L1</i>
1	VER	25	F	Tedesca	Dialetto tedesco
2	HEL	38	F	Tedesca	Dialetto tedesco
3	ULL	26	F	Tedesca	Dialetto tedesco
4	VEW	31	F	Tedesca	Dialetto tedesco
5	MAT	33	M	Tedesca	Dialetto tedesco
6	JAS	27	F	Tedesca	Dialetto tedesco
7	CHR	30	M	Tedesca	Dialetto tedesco
8	AND	38	M	Tedesca	Dialetto tedesco
9	CRI	37	F	Italiana	Italiano
10	CHI	33	F	Tedesca	Italiano
11	BIB	27	M	Italiana	Italiano
12	STE	31	F	Italiana	Italiano
13	MAN	32	F	Tedesca	Italiano / Dialetto tedesco
14	ALE	24	M	Tedesca	Italiano / Dialetto tedesco

Per identificare le possibili relazioni tra le variabili rappresentate in Tabella 2 si è scelto di impiegare una tecnica di analisi multivariata per variabili discrete denominata analisi della corrispondenze multiple (ACM)⁴, già sperimentata con esiti positivi in lavori precedenti (si v. per esempio Vietti, 2008; Spreafico - Vietti 2010; Vietti - Dal Negro 2012). Le ragioni di questa scelta sono motivate principalmente dall'esigenza di osservare e rappresentare sinteticamente le relazioni tra variabili quando queste siano numerose e/o caratterizzate da molti valori. Tali relazioni sono rappresentate visivamente in modo geometrico, tramite una mappa che riproduce le relazioni tra i valori della variabili come distanze tra punti in un piano cartesiano.

Nel nostro caso si cercherà di comprendere quali siano i fattori linguistici e socio-linguistici che determinano la distribuzione di nove realizzazioni di /r/ in un campione di parlanti residenti a Bolzano. Siamo quindi in presenza di una variabile con molti valori discreti che deve essere messa in relazione con più di un'altra variabile linguistica o sociale con lo scopo di individuare possibili associazioni tra i diversi valori.

⁴ Riferimenti utili per approfondire il funzionamento della tecnica sono Di Franco (2006) e Greenacre (2007). L'analisi della quale si riferisce in questo articolo è stata condotta con il programma IBM SPSS Statistics v. 20.

Tabella 2 - *Variabili considerate nell'analisi e relativi valori e codici*

<i>Variabile</i>	<i>Definizione</i>	<i>Valori</i>
Variante	Allofoni di /r/ presenti nel corpus ¹	Approssimante alveolare (Appr_A) e uvulare (Appr_U), fricativa uvulare (Fric_U) ² , retroflessa ³ (Retro), monovibrante alveolare (Tap_A) e uvulare (Tap_U), polivibrante alveolare (Vibr_A) e uvulare (Vibr_U), vocalizzazione di /r/ (Voc), cancellazione ⁴
Contesto fonetico	Macro-contesti fonetici nei quali può occorrere /r/ nel corpus	Inizio di parola (#RV), fine di parola (VR#), tra consonante e vocale (CRV), tra vocale e consonante (VRC), tra vocali (VRV), fono geminato tra vocali (VRRV)
Accento	Occorrenza di /r/ in una sillaba portatrice di accento lessicale o meno	Sillaba tonica (Tonica), sillaba atona (Atona)
Stile	Tipo di <i>task</i> di elicitazione dei dati	Lettura singole parole (Parole), <i>Map Task</i> (<i>Map Task</i>)
Parlante	Iniziali dei 14 parlanti del corpus analizzati	VER, HEL, ULL, VEW, MAT, JAS, CHR, AND, CRI, CHI, BIB, STE, MAN, ALE
Lingua famiglia	Lingua/e parlata/e durante la socializzazione primaria	Dialetto tirolese (Dia), dialetto tirolese e italiano (Dia+Ita), Italiano (Ita)
Scuola primaria	Sistema scolastico della scuola primaria	Italiano (Ita), tedesco (Ted)
Scuola secondaria	Sistema scolastico della scuola secondaria (primo e secondo grado)	Italiano (Ita), tedesco (Ted)

¹ I foni sono stati classificati combinando alla percezione uditiva l'osservazione delle caratteristiche spettrografiche del suono (v. Spreafico - Vietti, 2010).

² Le fricative uvulari sorda e sonora sono qui raggruppate sotto una unica "strategia" fricativa per non frammentare eccessivamente il quadro d'analisi in questa fase preliminare.

³ All'interno di questa categoria, che rimanda all'influsso di varianti di italiano regionale veneto meridionale, sono stati inseriti sia le retroflesse [ɾ] in senso proprio che i *flap* (v. Ladefoged - Maddieson, 1996: 230-232).

⁴ La cancellazione del fono non rappresenta evidentemente un allofono di /r/, ma è stata nondimeno inserita tra i valori delle possibili varianti con lo scopo di descrivere contesti e fattori che influenzano l'eliminazione del suono (Khattab, 2002).

3. *Analisi: la lingua e il contesto*

L'obiettivo specifico dell'analisi è di rispondere alla seguente sequenza di domande:

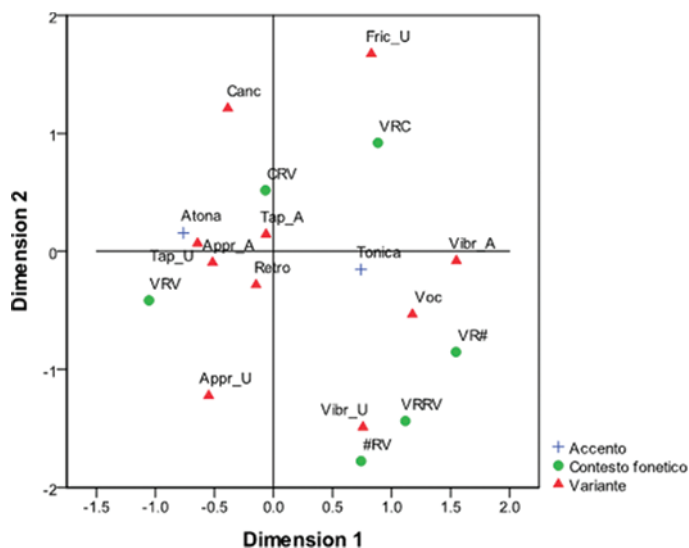
- a. Le realizzazioni dei foni rotici identificati si alternano all'interno di una stessa varietà, oppure siamo in presenza di varietà diverse?

- b. Se esistono varietà differenti, in base a quali fattori contestuali si possono individuare?
- c. All'interno delle singole varietà come si distribuiscono allofonicamente i suoni?

Il punto di partenza dell'analisi è rappresentato nella prima mappa in Figura 1 nella quale si esplorano unicamente le relazioni che legano tra loro le variabili linguistiche: Variante, Contesto fonetico e Accento.

Per ragioni di economia di spazio si forniscono qui soltanto le indicazioni generali per un prima interpretazione di questi grafici⁵. Il criterio guida per l'interpretazione delle mappe è l'analisi della posizione dei punti e delle distanze reciproche. La vicinanza tra i punti è indice di associazione tra i valori delle variabili, rispetto all'ipotesi di base di indipendenza tra i valori. Sinteticamente: la maggiore vicinanza implica una relazione più stretta tra i due valori. L'associazione sarà poi diretta se i punti sono vicini e nello stesso quadrante (all'aumentare della frequenza di un valore aumenterà anche l'altro), inversa se sono vicini su un asse, ma opposti di segno sull'altro (all'aumentare della frequenza di un valore diminuirà proporzionalmente l'altro).

Figura 1 - *“La lingua senza contesto”: rappresentazione delle sole variabili linguistiche*



Poiché i punti-valori si distribuiscono sul piano in funzione delle loro associazioni, il significato degli assi si attribuisce a posteriori sulla base dell'osservazione della configurazione complessiva. Normalmente i punti con i valori più estremi sui vari assi sono quelli che maggiormente contribuiscono a determinare il “significato” di quella particolare dimensione.

⁵ Maggiori informazioni sull'analisi si potranno trovare all'indirizzo del laboratorio di fonetica sperimentale dell'Università di Bolzano: www.unibz.it/labphon.

Ritornando all'esame della Figura 1, si potrebbe fornire una prima interpretazione della mappa in chiave metaforica come rappresentazione della lingua senza contesto, ovvero dell'input fonetico deprivato delle informazioni contestuali quale apparirebbe all'orecchio di un apprendente ipotetico dell'italiano parlato Bolzano.

Un'analisi in questa prospettiva presupporrebbe l'esistenza di un unico sistema linguistico (varietà) all'interno del quale si alternano allofonicamente nove varianti di un unico fonema⁶. Se tutti i foni fossero allofoni, dunque, l'apprendente ipotetico che abbiamo postulato si troverebbe di fronte al compito di decifrare le regole fonologiche che sovrintendono a tale super-variazione.

Un'ispezione della configurazione della mappa conferma l'impraticabilità dell'ipotesi di un unico sistema per le rotiche dell'italiano di Bolzano. La dispersione dei punti e conseguente mancanza di chiari addensamenti è una prova della difficoltà di individuare un insieme di regole univoche che descrivano la variazione. Ciò nonostante, alcune tendenze sono comunque rilevabili, se si esamina la posizione dei punti nei vari semipiani e quadranti (il primo è quello in alto a destra e poi si procede in direzione antioraria). Di particolare interesse è la posizione centrale occupata dalla monovibrante alveolare e la vicinanza con quella uvulare⁷. I punti attorno all'origine del piano sono indipendenti dai valori delle altre variabili e rappresentano perciò nel nostro caso le scelte non marcate, quei foni che si possono usare "sempre" nei vari contesti fonetici. A grandi linee si può notare comunque come sull'asse 1 l'analisi collochi *tap* e approssimanti nel semipiano sinistro e fricative e vibranti in quello destro in associazione rispettivamente con sillabe atone e toniche. Difficile fornire una interpretazione certa sul significato di questo asse che sembrerebbe però essere legato a un'opposizione tra contesti salienti e meno salienti e varianti *fortis* e *lenis*. Tuttavia i casi contraddittori non mancano (p.e. vocalizzazione), proprio perché ci si trova di fronte con molta probabilità a varietà di lingua differenti con segmenti e regole distribuzionali non del tutto coincidenti.

Un'ultima osservazione riguarda alcune associazioni notevoli tra valori, come quella tra la fricativa uvulare e il contesto VRC e quella tra la vibrante uvulare e il contesto di geminazione o di attacco di sillaba in inizio di parola.

Nella realtà, l'apprendente non si trova mai a dover scindere completamente le informazioni linguistiche da quelle contestuali o indessicali, poiché queste si presentano sempre simultaneamente nell'esperienza comunicativa quotidiana. Il sistema fonologico, o il dia-sistema fonologico, può essere ricostruito correttamente soltanto se si dispone delle informazioni relative al contesto comunicativo che consente di collegare le varianti fonetiche alle caratteristiche sociali dei parlanti o delle situazioni comunicative. Perciò, se nel quadro piuttosto sfuocato di una lingua senza contesto immettiamo un mazzo di variabili contestuali, seppure di grana piuttosto grossa, lo scenario muta sensibilmente, come si può riscontrare in Figura 2.

⁶ Come sappiamo, una variabilità così elevata è tipologicamente molto rara, o quasi impossibile se consideriamo l'alternanza di rotiche alveolari e uvulari (tra le eccezioni il toda v. Ladefoged - Maddieson, 1996) all'interno di un unico sistema fonologico.

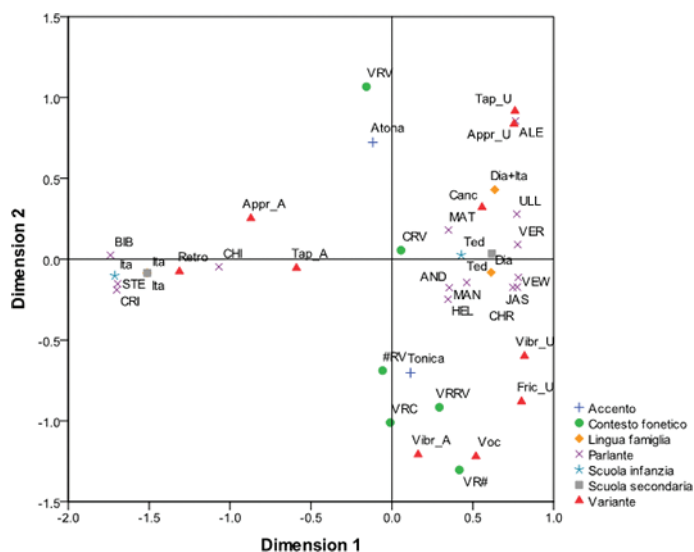
⁷ Non c'è spazio in questa sede per discutere criticamente sulla introduzione innovativa del *tap* post-dorso-uvulare nell'italiano di tedescofoni, del tutto speculare a quello apico-alveolare.

Le variabili inserite in questa analisi sono: Parlante⁸, Lingua famiglia, Scuola infanzia e Scuola secondaria e rimandano, molto rozzamente, ai concetti di età e durata dell'esposizione alla seconda lingua (*age and length of exposure*) introdotti e studiati nello *Speech Learning Model*, la teoria sull'acquisizione della fonetica L2 elaborata da Flege (1995).

L'introduzione dei fattori extralinguistici, che colgono i tipi più rilevanti del percorso biografico linguistico, individua immediatamente sull'asse 1 due gruppi di punti: nel semipiano sinistro si trova il polo "italiano" per lingua della prima socializzazione, percorso scolastico e allofoni di italiano di italofoeni (approssimante e monovibrante alveolari e retroflesse); mentre sul semipiano destro sono raggruppati i punti del polo "tedesco" per lingua della famiglia, percorso scolastico e varianti di italiano di tedescofoeni (approssimante, monovibrante, polivibrante e fricativa uvulari, vocalizzazione di /r/, cancellazione e vibrante alveolare).

Il versante "italiano" presenta una minore variabilità e rivela una maggiore uniformità nei percorsi sociolinguistici dei parlanti nativi (ovviamente se contrapposti ai non nativi) che si riflette nel numero più ridotto di varianti allofoniche. I due principali allofoni in questa varietà sono pertanto il *tap* e l'approssimante, mentre la retroflessa ha un ruolo più marginale essendo legata nel nostro campione alle produzioni della sola parlante CHI.

Figura 2 - "La lingua con contesto": rappresentazione delle variabili linguistiche e sociali



⁸ La variabile Parlante, poiché è in forte sovrapposizione con le altre variabili contestuali, è trattata come variabile supplementare, ovvero viene proiettata sullo spazio definito dalle relazioni tra le altre variabili, ma non contribuisce alla costruzione della mappa (per approfondimenti v. Di Franco, 2006: 39; Greenacre, 2007: cap. 12).

A questo quadro di omogeneità della varietà di italofoeni si contrappone l'alta variabilità del semipiano destro della mappa. Osservando la distribuzione dei parlanti siamo in grado di orientarci in questo spazio e formulare alcune ipotesi. Procedendo sull'asse 1 dall'origine verso l'esterno possiamo infatti riconoscere due gruppi di parlanti: un primo gruppo di parlanti che, pur appartenendo a un mondo linguisticamente tedescofono, utilizza delle /r/ alveolari (MAT, AND, HEL, MAN); un secondo gruppo di "uvularisti", per così dire, cioè di parlanti una varietà di italiano di tedescofoni nella quale i foni alveolari sono sostituiti con corrispettivi uvulari (ALE, ULL, VER, VEW, JAS, CHR). Al primo gruppo di "alveolaristi" appartengono tipi di parlanti molto diversi come profilo sociolinguistico:

- MAT ha un grado di istruzione universitaria, una competenza multilingue ampia alla quale si accompagna una consapevolezza metalinguistica elevata;
- AND non possiede nella sua varietà di dialetto tirolese la /r/ uvulare;
- HEL è inserita nella rete sociale italoфона del compagno italofono;
- MAN è invece una bilingue precoce, essendo cresciuta in una famiglia bilingue (madre tedescofona, padre italofono)⁹.

Il secondo gruppo di tedescofoni, gli "uvularisti", può essere ulteriormente scisso in due sottogruppi lungo l'asse 2. In alto si trovano i parlanti che utilizzano una varietà di italiano caratterizzata dall'uso prevalente di *tap* e approssimanti uvulari attorno al parlante ALE, un bilingue nativo. Si tratta di una varietà di italiano di tedescofoni che, almeno per quanto riguarda i foni selezionati, sembra avvicinarsi di più all'italiano di nativi. In basso, si trovano invece i parlanti che utilizzano i foni più marcati sul piano dialettale come fricativa e vibrante uvulari e vocalizzazione di /r/.

L'esame della mappa che integra le informazioni linguistiche e indessicali rivela così le associazioni tra le varianti di /r/ e i tipi di parlanti, permettendo così di individuare, sulla base di /r/, almeno quattro varietà di italiano all'interno del *corpus*:

1. una varietà di italiano di italofoeni nativi;
2. una varietà di italiano di tedescofoni che condivide, almeno superficialmente, gli stessi allofoni apico-alveolari;
3. una varietà di italiano di tedescofoni che "imita" il modo di articolazione della varietà (1) ma ne cambia il luogo;
4. una varietà di italiano di tedescofoni che si discosta in modo più radicale dalla (1) mostrando maggiori tratti di interferenza per luogo e modo di articolazione.

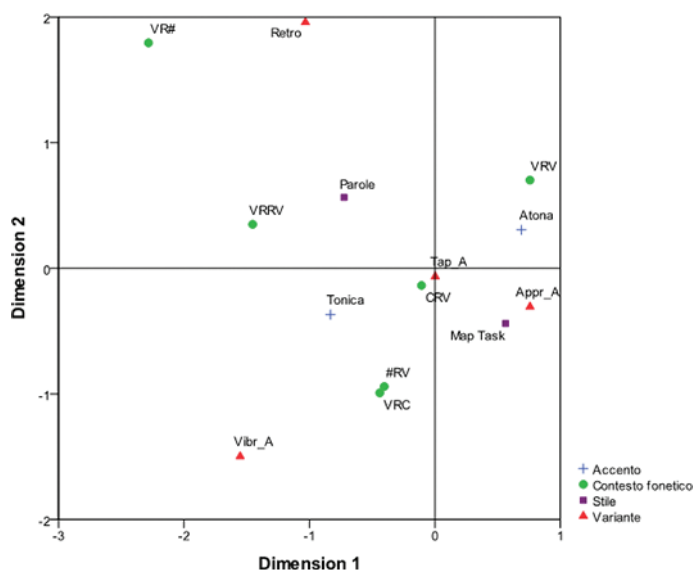
4. *Analisi: le varietà di lingua*

Come osservato l'analisi dei dati in figura 2 permette di individuare due distinti gruppi di parlanti sulla base di variabili sociolinguistiche: l'italofono e il tedesco-

⁹ Curiosamente, ma non troppo, a questa parlante è dovuta la presenza e la collocazione della polivibrante alveolare. Questo fono è in larga parte condizionato lessicalmente dalla presenza della parola *bar*.

fono. Risulta inoltre immediatamente evidente dal grafico che almeno uno dei due gruppi, quello degli italofoeni, correla fortemente con la presenza nelle produzioni di sole varianti apicali di /r/, mentre i membri del secondo sono associabili tanto a rese coronali quanto a realizzazioni dorsali. La prospettiva sociofonetica adottata in questa ricerca impone perciò di verificare l'esistenza di possibili relazioni tra i due gruppi valutando il solo piano linguistico, ovvero, analizzando la distribuzione delle varianti in ciascuno dei due diasistemi per verificare come esse eventualmente correlino. Obiettivo primo è identificare possibili associazioni tra i diversi allofoni di /r/ (Variante), la loro posizione nella catena fonica (Contesti fonetici), la loro posizione rispetto alla struttura sillabica (Sillaba) e il compito escussivo (Stile). L'analisi è operata anzitutto sui dati dei soli parlanti italofoeni BIB, CHI, CRI, STE al fine di caratterizzare la varietà che si presume di riferimento per i membri del gruppo tedesco, ed è effettuata escludendo dal computo le rese vocaliche di /r/ (es.: /allo-ra/, STE) così come le cancellazioni (es.: /perdo/ STE), perché numericamente di molto inferiori a quelle di [r], [ɾ], [ɽ] e, di fatto, *hápax legómena*.

Figura 3 - *La varietà di italiano di italofoeni*

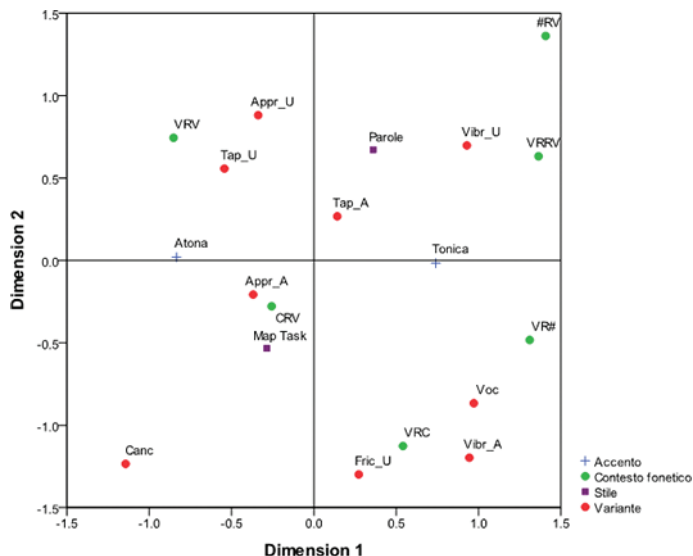


L'indagine non permette di osservare addensamenti di punti e dunque l'emergere di una forte variabilità combinatoria. Infatti, come illustrato nella Figura 3, solo [ɾ] – peraltro la più frequente nella matrice¹⁰ e collocata all'intersezione degli assi e quindi largamente indipendente da ogni altra associazione – risulta fortemente associata al contesto CRV, il più frequente nel campione qui considerato. Al contrario le variabili rimanenti [ɽ], [ɾ], [ɽ] – rispettivamente collocate ai margini dei quadranti

¹⁰ Viene così ulteriormente avallata l'ipotesi che [ɾ] e non invece [ɽ] sia l'arcifonema di /r/, tanto nella varietà di italiano di altoatesini, quanto nell'italiano standard.

II, III e IV – non sono riconducibili ad alcun contesto specifico ma, piuttosto, paiono correlare con la variabile Stile, soprattutto nel caso di [ɹ], che risulta inoltre associata al parlato dialogico semi-spontaneo del *map-task*. A tal proposito va poi osservato come il valore Parole della variabile Stile sia contrapposta a Map Task lungo la dimensione 1 e come ciò contribuisca a organizzare gli allofoni di /r/ da sinistra verso destra lungo un *continuum* di crescente sottospecificazione articolatoria che vede ordinati, nell'ordine, [r], [ɹ], [r̥] e, appunto, [ɹ̥]. Ciò, peraltro, pare essere influenzato dalle variabili Stile e Accento, perché si osserva che mentre [ɹ̥] correla con contesti VRV atoni – rappresentati nella matrice soprattutto da forme verbali all'infinito presente del tutto assenti dalla lista di parole proposte nel compito di lettura –; al contrario [r] correla, seppur debolmente con i contesti #RV e, inaspettatamente, VRC. In conclusione, dunque, l'analisi del piano cartesiano rileva solo deboli dipendenze degli allofoni dalla distribuzione attraverso i contesti.

Figura 4 - *La varietà di italiano di tedescofoni*



Il quadro appena descritto varia almeno parzialmente laddove si esaminino gli esiti dell'analisi per i soli tedescofoni CHR, AND, HEL, JAS, MAN, MAT, ULL, VER, VEW, ALE. Difatti emerge distintamente (Figura 4) come la variazione diafasica data dallo stile di escussione semi-guidato del dato correli nuovamente con [ɹ], seppur nel contesto CRV; ma soprattutto con [r] e [R] nel caso della lettura di parole. Quest'ultima variante, poi, correla direttamente anche con il contesto VRRV. L'apparentemente casuale distribuzione delle varianti rimanenti risulta tuttavia meglio spiegabile laddove si considerino separatamente le produzioni dei parlanti tedeschi che ricorrono a varianti apicali (AND, HEL, MAN, MAT) da quelle di parlanti tedeschi che ricorrono a varianti uvulari (CHR, JAS, ULL, VER, VEW, ALE), il che, peraltro, permette anche di immediatamente operare una comparazio-

ne tra la distribuzione delle varianti tra i parlanti dei tre gruppi di parlanti considerati (italofoni, tedescofoni alveolaristi, tedescofoni uvularisti).

Figura 5 - *L'italiano di tedescofoni "alveolaristi"*

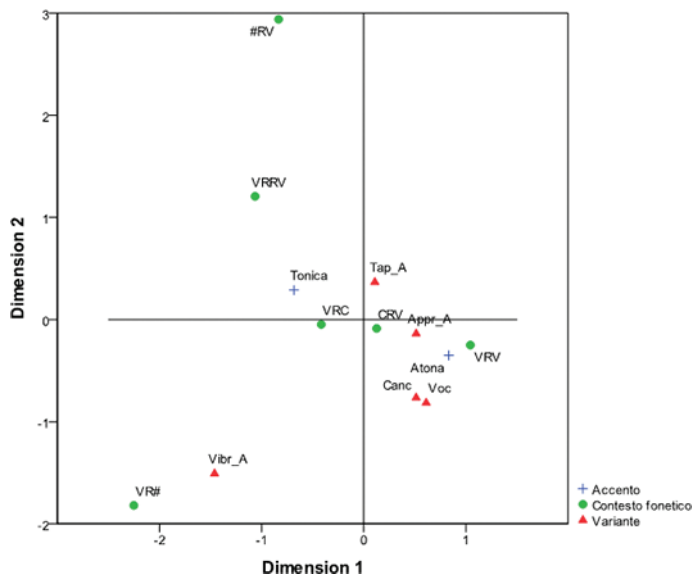
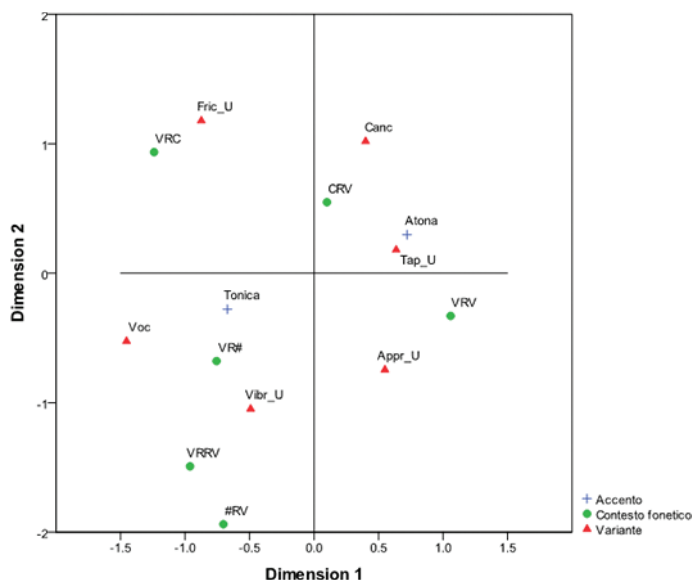


Figura 6 - *L'italiano di tedescofoni "uvularisti"*



L'analisi delle produzioni dei tedescofoni alveolaristi, effettuata escludendo la variabile Stile e riassunta nella Figura 5, mostra una distribuzione dei fenomeni differente da quella registrata per i parlanti nativi. Prima ancora che la distribuzione va osserva-

ta anzitutto la presenza nella matrice di vocalizzazioni e cancellazioni, espunte come detto dall'analisi degli italofoeni (Figura 3) perché numericamente non significative. Queste varianti, peraltro, correlano fortemente con il contesto atono VRV, dove competono con [ɹ], associata anche a CRV. Quest'ultimo contesto, poi, insieme a VRC è stabilmente affiliato anche a [r] che, tuttavia, ha posizione meno centrale che nelle produzioni di nativi. Proprio in virtù della competizione tra le forme [r] e [ɹ] nei contesti più rappresentati nella matrice le associazioni tra contesti e varianti risultano esser privilegiate, piuttosto che esclusive¹¹. L'analisi delle corrispondenze multiple mostra dunque che, fatte salve alcune, parziali, sovrapposizioni con le varianti e la distribuzione delle stesse, l'italiano di tedescofoeni e quello di italofoeni non coincidono. Il tratto comune più rilevante tra i due è dunque dato dalla condivisione del luogo di articolazione della rotica.

Più interessante è invece la distribuzione delle varianti uvulari nell'italiano di tedeschi (Figura 6). In termini assoluti va registrata la presenza di un numero elevato di allofoni, ovvero, in ordine crescente di frequenza nella matrice: vocalizzazioni, cancellazioni, [R], [χ], [p]¹² e [ʁ]. Tra tutti colpisce la presenza di [p], allofono non registrato in letteratura per il tedesco e i suoi dialetti, che riprende – pur variando il luogo di articolazione – la variante più frequente nelle produzioni di italofoeni. È questa un'innovazione interessante non solo in chiave sociofonetica, perché marca distintamente un'identità – l'appartenenza al gruppo di italiani tedescofoeni, peraltro anche in riferimento al mondo germanofono –; ma anche e soprattutto in chiave di fonologia dell'acquisizione e del contatto perché testimonia di un processo infrequente di mantenimento del modo, ma di trasferimento del luogo di articolazione e della contestuale produzione di un suono estremamente raro nelle lingue del mondo.

Proprio la marcatezza dell'operazione spinge a verificare se il mantenimento riguardi non solo il modo di articolazione, ma anche le regolarità di distribuzione delle varianti nei diversi contesti. Nei dati riportati in Figura 6 e ugualmente basati sull'analisi multivariata l'assenza di Varianti all'incontro degli assi cartesiani testimonia tuttavia sin da subito di associazioni con specifici contesti più forti di quanto rilevato nelle Figure 3 e 5. Due dei foni resi disponibili, in particolare, risultano essere fortemente correlati a un solo contesto ovvero, rispettivamente, [ʁ] in VRV; e [χ] in VRC, associazione giustificabile con la preferenza in contesto intervocalico per un elemento più in alto nella gerarchia di sonorità. Le varianti rimanenti, invece, competono per almeno due contesti differenti, ovvero [p] (l'elemento più centrale del sistema) e la cancellazione per CRV; e [R] e la vocalizzazione per VR#.

¹¹ Fatta eccezione per l'evidente associazione tra [r] e il contesto VR#, limitata però al solo parlante MAN e alla sola parola /bar/.

¹² Aderiamo qui alla proposta di Demolin *et al.* (in stampa) per l'accoglimento nella tavola dell'alfabeto fonetico internazionale del simbolo [p] per riferirsi alla monovibrante uvulare.

5. Conclusioni

L'analisi multivariata dei dati permette di rispondere ai quesiti posti in §3 e di osservare anzitutto (a) che le realizzazioni dei foni rotici identificati nel campione non si alternano all'interno di una stessa varietà, bensì occorrono in varietà diverse. Come testimoniato dall'approccio multivariato, peraltro, (b) le diverse varietà sono immediatamente individuabili anche ricorrendo a pochi fattori contestuali (Lingua famiglia; Scuola primaria; Scuola secondaria) che, di fatto, definiscono le differenze nella natura e nel contesto di esposizione all'input di italiano, tanto L1 quanto L2. Da ultimo, come osservato in §4, (c) che le distribuzioni allofoniche e le correlazioni tra varianti/contesti differiscono per ciascuna delle tre varietà.

A nostro giudizio questi dati e l'analisi pur limitata che ne abbiamo proposto – si pensi anche solo al fatto che abbiamo considerato una sola classe di foni, peraltro percettivamente ambigua (Engstrand - Frid - Lindblom, 2007) e che poche, pochissime erano le variabili contestuali considerate – dimostrano che la dimensione indessicale, per quanto chiaramente distinta, non è esterna né al sistema fonologico né al processo della sua acquisizione o del suo apprendimento, perlomeno nella misura in cui determina l'insieme di regole sulla scelta e la distribuzione degli allofoni nel sistema.

Bibliografia

- CICCOLONE S. (2010), *Lo standard tedesco in Alto Adige*, LED, Pescara.
- CUTUGNO F. (2007), Criteri per la definizione delle mappe, esempi di mappe e di vignette per il gioco delle differenze, in *Progetto CLIPS (Corpora e Lessici di Italiano Parlato e Scritto)*, W0-a1, <http://www.clips.unina.it>.
- DE MASI S. (2007), Criteri per le liste di lettura, in *Progetto CLIPS (Corpora e Lessici di Italiano Parlato e Scritto)*, W1-a1, <http://www.clips.unina.it>.
- DEMOLIN D. - FRANCHETTO B. - FAUSTO C. (in stampa), Pharyngeal taps in Kuikuro, in *Journal of the International Phonetic Association*.
- DI FRANCO G. (2006), *Corrispondenze multiple e altre tecniche multivariate per variabili categoriali*, FrancoAngeli, Milano.
- EGGER K. - LANTHALER F. (Hrsgg.) (2001), *Die Deutsche Sprache in Südtirol. Einheitssprache und regionale Vielfalt*, Folio, Bozen/Wien.
- ENGSTRAND O. - FRID F. - LINDBLOM B. (2007), A perceptual bridge between coronal and dorsal /r/, in SOLÉ M.J. - BEDDOR P. - OHALA M. (eds.), *Experimental approaches to phonology*, Oxford University Press, Oxford: 175-191.
- FLEGE J. (1995), Second language speech learning: Theory, findings and problems, in STRANGE W. (ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, York Press, Timonium: 233-277.
- FOULKES P. - DOCHERTY G. (2006), The social life of phonetics and phonology, in *Journal of Phonetics* 34: 409-438.

FOULKES P. - DOCHERTY G.J. - WATT D.J.L. (2005), Phonological variation in child directed speech, in *Language* 81: 177-206.

GREENACRE M. (2007), *Correspondence analysis in practice*, Chapman & Hall, Boca Raton, FL.

KHATTAB G. (2002), /r/ production in English and Arabic bilingual and monolingual speakers, in *Leeds Working Papers in Linguistics & Phonetics* 9(1): 91-129.

LAWSON E. - SCOBIE J.M. - STUART-SMITH J. (2011), The social stratification of tongue shape for postvocalic /r/ in Scottish English, in *Journal of Sociolinguistics* 15(2): 256-268.

LADEFOGED P. - MADDIESON I. (1996), *The sounds of the world's languages*, Blackwell, Malden.

MIONI A. (2001), L'italiano nelle tre comunità linguistiche tirolesi, in EGGER - LANTHALER (Hrsgg.): 65-76.

OHALA J.J. (1983), The origin of sound patterns in vocal tract constraints, in MACNEILAGE P.F. (ed.), *The production of speech*, Springer, New York: 189-216.

SPREAFICO L. - VIETTI A. (2010), Sistemi fonetici in contatto. La variabilità di /r/ nell'italiano di tedescofoni altoatesini, in PETTORINO M. - GIANNINI A. - DOVETTO F.M. (a cura di), *La comunicazione parlata* 3, vol. II, Università degli Studi di Napoli L'Orientale, Napoli: 127-136.

VIETTI A. (2008), Contesti d'uso in repertori linguistici complessi. Tentativi di descrizione multidimensionale dei dati della Survey Ladins, in IANNACCARO G. - DELL'AQUILA V. (a cura di), *Survey Ladins*, Atti del convegno (Vigo di Fassa 14-16.9.2006), in *Mondo Ladino* 31: 239-266.

VIETTI A. (2012), Language contact and sociophonetic variation, in CALAMAI S. - CELATA C. - CIUCCI L. (eds.), *Proceedings of "Sociophonetics, at the crossroads of speech variation, processing and communication"*, Edizioni della Normale, Pisa: 67-69.

VIETTI A. - DAL NEGRO S. (2012), Il repertorio linguistico degli italiani: un'analisi quantitativa dei dati ISTAT, in TELMON T. - RAIMONDI G. - REVELLI L. (a cura di), *Coesistenze linguistiche nell'Italia pre- e postunitaria*, Bulzoni, Roma: 167-182.

VIETTI A. - SPREAFICO L. (2008), Phonetic variation of /r/ in a language contact context: The case of South Tyrol Italian, in WARREN P. (ed.), *Laboratory Phonology 11*, Victoria University Press, Wellington: 145-146.

PARTE II

APPENDIMENTO GUIDATO
vs.
APPENDIMENTO SPONTANEO

Studiare i contesti di apprendimento linguistico: modelli teorici e principi metodologici

This chapter aims to describe and analyze the many levels at which context can be invoked in the study of second language acquisition. “Context” is an extremely wide construct, which can be applied both to very wide levels, such as the culture or society in which learning takes place, and to very narrow levels, such as the conversational setting or the sequence of turns surrounding a single verbal production. The main theoretical models accounting for the relationships between context and language learning will be examined, together with a small number of exemplary empirical studies. The objective is to provide a critical overview of research methods available for the study of language acquisition in context.

1. *Definire il contesto*

Lo studio dei rapporti tra contesti e dinamiche di apprendimento e uso delle lingue è un campo vastissimo con una bibliografia sterminata. In questo saggio non si tenterà di dare una sintesi, per quanto parziale, degli studi pubblicati, ma si cercherà piuttosto di riflettere criticamente sulle coordinate teoriche e metodologiche di questo tipo di ricerche. Per fare ciò è necessario delineare il campo e definire pertanto la parola-chiave della nostra indagine, cioè contesto. In questa ricerca definitoria partiremo dal dizionario, convinti che ogni caratterizzazione scientifica debba comunque essere ancorata all’uso comune dei termini. Secondo il Dizionario Italiano Sabatini Coletti, il contesto si può definire:

1. Situazione complessiva in cui si verifica un fatto, alla quale è necessario risalire per comprendere la natura e il significato generale dell’evento, del fenomeno considerato ...
2. ling.: a) con riferimento agli elementi linguistici di un testo, il loro insieme e i rapporti che li legano l’uno con l’altro così da essere pienamente significativi solo se presi nel loro complesso ... ; b) c. situazionale: con riferimento alla situazione in cui si svolge o fittiziamente si colloca l’atto comunicativo e che ne condiziona il significato (per via delle conoscenze, percezioni, credenze, presupposizioni del mittente e del destinatario).

La prima accezione riferita all’ambito linguistico (2a) identifica il co-testo, la seconda (2b) il contesto situazionale. Il contesto situazionale, a sua volta, può essere descritto in molti modi, con un’ampiezza crescente. Innanzitutto, se ne può fornire una descrizione fisica: il luogo in cui si svolge l’atto comunicativo (lo spazio fisico immediato ma anche

¹ Università di Modena e Reggio Emilia.

quello più ampio della zona, la regione, il Paese) e il tempo (dai pochi secondi precedenti a ore, giorni, anni). È quello che Hymes (1974: 55) chiama *setting*, “the time and place of a speech act and, in general, the physical circumstances”. Nella comunicazione telematica la compresenza temporale non è differente da quella che si ha negli incontri faccia-a-faccia, mentre il “luogo” della comunicazione viene costruito come luogo virtuale.

D'altra parte, nel descrivere i contesti spesso si fa riferimento a dimensioni non caratterizzabili in senso puramente fisico: si può dire che in un determinato contesto si trovano partecipanti con certi ruoli sociali (insegnante, alunno, medico, paziente, nativo, straniero) o conversazionali (astante, destinatario, animatore, autore ecc, per riprendere la nota classificazione di Goffman, 1981). Si possono considerare anche le dimensioni socio-psicologiche dei partecipanti: le loro conoscenze ed esperienze, i loro atteggiamenti, vissuti e così via.

Esistono dunque numerose dimensioni con cui si può descrivere un contesto e, per ciascuna di esse, la descrizione può essere più ampia o ristretta, il contesto cioè può essere più o meno macro o micro. Per schematizzare questa telescopicità, si potrebbe dire che il “contesto” di un particolare enunciato orale prodotto da uno studente del tedesco L2 all'università va dalla mossa immediatamente precedente nello scambio conversazionale fino a qualcosa di così ampio e vagamente definito come “il mondo d'oggi” (Figura 1).

2. *Trovare o fare il contesto?*

Tornando alla definizione dizionariale, è da notare che, sia nella definizione generale sia in quella di senso propriamente linguistico, compare l'espressione “in cui”: il contesto viene dunque caratterizzato come qualcosa che “contiene” qualcosa d'altro. Anche nelle righe precedenti abbiamo presentato una visione del contesto a cerchi concentrici sempre più ampi che “contengono” un atto comunicativo. Si potrebbe dire che in questi casi il ricercatore “trova” già dato il contesto di un'interazione e vede in che modo esso può spiegare alcune caratteristiche dell'interazione stessa.

Figura 1 - *Diversi livelli di contesto per un enunciato linguistico*

Contesto	Il mondo d'oggi
	La Germania oggi (con una storia, una geografia, una cultura, una lingua, dialetti, varietà ecc.)
	Un certo ambiente sociale (studenti universitari stranieri e non, vicini di casa, commessi ecc.)
	Una certa classe in una certa università, con un insegnante, un metodo, dei materiali didattici, dei compagni con storie, identità, atteggiamenti
	Una lezione di due ore
Co-testo	Un'attività di dieci minuti
	Una fase dell'attività (sequenza di turni, azioni non verbali, ruoli, identità dei partecipanti)
	L'ultima mossa nell'attività svolta fin qui
L'enunciato	

Questo modo di vedere il contesto, indubbiamente naturale e condiviso dal senso comune dei parlanti, pone dei problemi teorici e ha sollevato non poche critiche. In primo luogo, se i cerchi possono allargarsi a dismisura, il contesto può diventare grande come l'universo intero dal Big Bang ai giorni nostri, una caratterizzazione certo poco utile dal punto di vista pratico. Servono allora criteri per stabilire cosa è rilevante del contesto e cosa no, e dove si debbano tracciare i confini, e spetta al ricercatore giustificare le sue scelte in merito.

Tuttavia, diversi studiosi criticano proprio questo modo di vedere il contesto come contenitore precostituito, di cui il ricercatore dovrebbe tracciare i confini in modi più o meno motivati. Una simile visione del contesto è stata chiamata, un po' spregiativamente, "bucket theory of context" (Goodwin - Heritage, 1990). Secondo questi autori il contesto non è qualcosa che si trova già dato e ben definito, come appunto un secchio attorno al suo contenuto, ma è qualcosa che i partecipanti "fanno" nel corso dell'interazione.

Questo orientamento risolve in linea di principio il problema del contesto grande quanto l'universo. Teoricamente, è vero che tutto potrebbe essere considerato contesto di un dato enunciato, ma in realtà i partecipanti selezionano solo una piccola parte degli infiniti tratti contestuali potenzialmente rilevanti. Secondo van Dijk (2008: ix): "It is not the social situation that influences (or is influenced by) discourse, but the way the participants define such a situation. Contexts are thus not some kind of objective condition or direct cause, but rather (inter)subjective constructs designed and ongoingly updated in interaction by participants as members of groups and communities." Van Dijk propone dunque un approccio che vede i contesti come dei "modelli mentali" costruiti durante l'interazione dagli attori coinvolti.

Altri approcci "costruttivisti" alla nozione di contesto evitano però il riferimento a nozioni mentali, ponendo l'accento sulla costruzione sociale dei contesti. È questo ad esempio il caso della nozione goffmaniana di "framing" (Goffman, 1974), ovvero le pratiche con cui i partecipanti si comunicano il loro orientamento rispetto a ciò che sta accadendo per "incorniciarlo" in vari modi. Similmente, Gumperz (1982) parla dei "contextualization cues" che servono proprio per contestualizzare ciò che viene detto, specificando ad esempio il tipo di relazione che si vuole stabilire. Anche per quanto riguarda le identità e i ruoli che si portano nel contesto, Sacks (1984), proseguendo la tradizione dell'etnometodologia, in un celebre saggio intitolato "On doing being ordinary" sostiene che l'essere qualcosa e qualcuno, compreso l'essere una persona ordinaria, sia qualcosa che si fa, attraverso i comportamenti, le scelte di agire e non agire in certi modi. In tutte queste caratterizzazioni non si parla più di contesto come di un oggetto, ma di pratiche indicate da verbi o nomi d'azione (framing, contextualization, doing being ...).

Questo "fare il contesto" però ha dei limiti: è chiaro che le pratiche discorsive non possono "fare" qualcuno donna, senegalese o adulto. Per chiarire questo punto si può seguire la distinzione proposta da Zimmerman (1998) sui diversi tipi di identità. Secondo questo autore, esse possono distinguersi in a) identità discorsi-

ve (o interazionali), che si assumono e si lasciano continuamente nel farsi del discorso, come ad esempio “narratore/ricevente di una storia”, “chi fa una domanda”, “chi risponde”, “chi propone”, “chi accetta”; b) identità situate (o istituzionali), che possono essere attivate in certi contesti istituzionali, come “insegnante”, “alunno”, “dottore”, “paziente”; e c) identità trasportabili, che ci accompagnano in tutte le situazioni e sono potenzialmente rilevanti in ogni momento, ad es. “persona anziana”, “donna”, “di pelle chiara” e così via. Quando si dice che il contesto viene prodotto nell’interazione si intendono dunque due cose distinte. In un primo senso, “fare il contesto” significa rendere rilevanti, attivare, alcune dimensioni contestuali, senza che esse vengano prodotte *ex novo* in quel particolare evento comunicativo: ad esempio, il genere, la provenienza geografica, il ruolo istituzionale, l’età, ma anche alcune dimensioni spazio-temporali in cui si svolge lo scambio comunicativo. In un altro senso, è davvero l’interazione stessa che produce certi aspetti del contesto, specialmente quelli più ristretti, come il ruolo di iniziatore o di risponditore, di narratore e di ricevente di una storia e così via.

Entrambe queste modalità di “fare il contesto” possono essere negoziate, dibattute, avversate. In uno scambio comunicativo un partecipante ad esempio può rendere rilevante l’identità di straniero o parlante non nativo del suo interlocutore, mentre questi vorrebbe che essa venisse ignorata o posta in secondo piano per dare prominenza a quella di amico o di professionista.

“Trovare il contesto” e “fare il contesto” sono dunque due programmi di ricerca complementari, non mutualmente esclusivi. Riconoscere l’utilità e la legittimità dell’uno non implica concludere che l’altro sia fuorviante o errato. Siegel (2003: 183) definisce l’uno “strutturalista” e l’altro “interazionista”. Il primo programma di ricerca consiste nell’identificare alcune caratteristiche del contesto e correlarle a caratteristiche del testo (e dell’apprendimento che in tale contesto ha luogo); il secondo va nella direzione opposta: parte dall’osservazione dei comportamenti comunicativi per studiare come essi contribuiscono a costruire e rendere rilevanti alcune caratteristiche del contesto.

3. *Dalla definizione teorica alla ricerca empirica*

Nelle pagine precedenti sono state discusse alcune definizioni teoriche della nozione di contesto. Nel condurre ricerche sui rapporti tra contesti e fenomeni di apprendimento linguistico occorre considerare però anche altre dimensioni, di tipo più metodologico. Schematizzando molto, potremmo distinguere due grandi approcci alla ricerca sui rapporti tra testi, contesti e apprendimento. Il primo può essere definito ermeneutico o, seguendo Windelband (1911), “idiografico”. In questo caso, si parte dall’analisi di alcuni casi specifici di testi (o apprendimenti)-in-contesto e si cerca di interpretare, di dare un senso a ciò che accade. Le domande chiave sono “What is it that’s going on here?” (Goffman, 1974) o “Why that now?” (Schegloff - Sacks, 1973), l’obiettivo è di descrivere le pratiche, i meccanismi, le strategie, le risorse che vengono utilizzati dai parlanti in una situazione particolare. Non si cer-

cano generalizzazioni di vasta portata, ma interpretazioni di un testo o pochi testi simili. Questo approccio si sposa particolarmente bene con il programma di ricerca sul “fare i contesti”, ma è anche compatibile con il programma di “trovare i contesti”: si può ad esempio dare l’interpretazione di un certo comportamento comunicativo sulla base delle informazioni relative al contesto di cui si dispone, e il contesto può essere strettissimo (il luogo in cui ci si trova, ciò che è accaduto nei due minuti precedenti) o larghissimo (l’Italia di oggi).

L’altro approccio potrebbe essere definito generalizzante o, ancora con Windelband (1911), “nomotetico”. L’obiettivo qui è di trovare correlazioni sistematiche tra un contesto e le dinamiche di uso/apprendimento della lingua, con una logica di generalizzazione inferenziale dal campione all’universo dei possibili discorsi. La nozione di contesto applicabile può andare dal macro (ad es. che effetto ha *generalmente* imparare una lingua nel Paese dove viene usata o altrove?) al micro (che tipo di comportamento comunicativo si verifica *generalmente* dopo la narrazione di una serie di storie divertenti?). La generalizzazione, a sua volta, può essere condotta impressionisticamente, basandosi sul “general grasp” del ricercatore, come raccomanda Schegloff (1993) e come viene fatto solitamente in ambiti come l’analisi conversazionale o l’etnografia, oppure mediante definizione operativa e misurazione quantitativa dei costrutti, come avviene nella sociolinguistica e in molti studi sull’apprendimento della seconda lingua. Non pare invece possibile seguire questo approccio per il programma di ricerca sul “fare i contesti”: come si fa infatti a osservare che tipo di contesto viene *generalmente* prodotto da un certo tipo di comportamento comunicativo? Il problema è definire operativamente, per consentire l’osservazione sistematica, la variabile dipendente “contesto prodotto dall’interazione”. In altri termini, occorre essere in grado di definire in termini generali e operativizzabili un certo tipo di contesto, per poter stabilire che certi comportamenti comunicativi lo producono sistematicamente, il che pare, almeno a chi scrive, di dubbia realizzabilità.

Nella Tabella 1 si cerca di sintetizzare queste considerazioni, mostrando come i diversi programmi di ricerca si combinino con diversi approcci metodologici e con diverse dimensioni del contesto.

Tabella 1 - *Programmi di ricerca, approcci metodologici e scale di grandezza nello studio dei contesti*

	Fare il contesto	Trovare il contesto
Approccio ermeneutico	micro, meso (macro?)	micro, meso, macro
Approccio nomotetico	?	micro, meso, macro

Nelle prossime pagine saranno portati alcuni esempi di ricerche sui rapporti tra contesti e apprendimenti linguistici per rappresentare le diverse possibilità all’interno della Tabella 1, privilegiando gli studi che ho condotto personalmente o altri tratti dal settore di ricerca che conosco meglio, cioè l’acquisizione della seconda lingua. Come si diceva, l’obiettivo non è tracciare un quadro esaustivo o anche solo rappre-

sentativo di un campo vastissimo, ma vedere se le coordinate fornite in precedenza “tengono” per stimolare una riflessione teorica-metodologica.

4. *Trovare il contesto*

4.1. Approccio generalizzante, nomotetico

Partendo da una prospettiva macro sul contesto, un primo ambito di studi riguarda gli effetti che ha sull'apprendimento l'ambiente inteso in senso temporalmente e geograficamente ampio. È da ricondurre a questa dimensione la tradizionale distinzione tra lingua seconda e lingua straniera, che è più adeguatamente rappresentabile come un *continuum* di opportunità di esposizione alla L2 con diversi livelli di immersione. Housen e Pallotti (1999) ad esempio hanno confrontato il livello di inglese raggiunto da bambini di 8-10 anni aventi l'italiano come madrelingua, inseriti in tre diverse realtà educative: a) una scuola primaria in Italia, a Bologna; b) la scuola europea di Varese; c) la scuola europea di Culham, nel Regno Unito. Tutti i bambini erano stati esposti formalmente per circa 250 ore alla lingua inglese, ma in contesti diversi. A Bologna si trattava di una tipica situazione di lingua straniera: la lingua era insegnata per tre ore alla settimana da un'insegnante esperta e competente, ma non c'erano altre occasioni per incontrarla o usarla. Nelle scuole europee, i bambini della primaria seguono un curriculum essenzialmente in italiano, con quattro ore di inglese alla settimana: per assicurare che il numero complessivo di ore di esposizione fosse costante, i soggetti di questo contesto erano dunque in terza-quarta elementare, mentre quelli di Bologna erano di quinta. Tuttavia, nelle altre sezioni della scuola sono inseriti bambini di altre nazionalità, alcuni dei quali seguono il curriculum principalmente in inglese. I bambini della scuola europea di Varese, dunque, oltre alle ore di inglese previste dal loro piano di studi, avevano occasione di incontrare, all'interno della scuola, compagni madrelingua inglese. I bambini italiani inseriti nella scuola europea di Culham avevano sempre un curriculum in italiano con sole quattro ore di inglese, ma avevano occasione di imbattersi in questa lingua sia all'interno della scuola con i compagni di altre sezioni, sia nella realtà sociale esterna.

I dati sono stati raccolti mediante interviste che prevedevano la narrazione di brevi storie per immagini e la conversazione semi-strutturata mirata a stimolare la produzione di alcune strutture linguistiche. Per quanto riguarda il lessico, i bambini inseriti nella scuola europea di Varese avevano un vocabolario solo leggermente più vario rispetto a quelli di Bologna, rilevato attraverso l'indice di Guiraud; per quanto riguarda altri indici come la proporzione di verbi e il numero di *types* verbali non c'erano praticamente differenze. I bambini inseriti a Culham, invece, presentavano indici di competenza lessicale decisamente superiori. Anche per quanto riguarda la grammatica, i bambini della scuola europea di Varese mostravano valori leggermente superiori a quelli di Bologna su tutti gli indici considerati (varietà e correttezza morfologica, complessità sintattica e grammaticalità globale), mentre quelli di Culham esibivano una competenza grammaticale nettamente superiore.

Questo studio esemplifica il tipo di ricerca in cui si studiano gli effetti di un macro-contesto sociale o educativo sull'apprendimento di una L2. Altri studi in questa direzione sono quelli che osservano come l'interlingua degli apprendenti di una lingua straniera cambi in seguito a un soggiorno all'estero con immersione in quella che diventa, per alcune settimane o mesi, una lingua seconda (ad es. Milton-Meara, 1995; Mougeon *et al.*, 2010; Segalowitz *et al.*, 2004).

A un livello micro, si possono osservare le correlazioni sistematiche tra una particolare configurazione interazionale e il formato dei turni prodotti da un parlante. Pallotti (2005) ad esempio ha osservato come Fatma, una bambina marocchina apprendente dell'italiano L2, costruiva numerosi suoi enunciati in modo incrementale, auto-ripetendo le sue stesse parole in quello che a prima vista poteva sembrare quasi un balbettio, come nell'esempio seguente:

(1) Fatma: giovanna! ((alzandosi)) lei lei lei ha detto .hh ha detto maestra non fai .hh non fai il cameriere che .h che .h non non c'è vaglio:lo

Tra le diverse possibili interpretazioni di questo fenomeno, la più convincente pare essere quella che lo collega alla complessità del contesto interazionale in cui viene prodotto il turno. Infatti, quando la bambina era già inserita in un "vettore di attività" (Merritt, 1982) con l'interlocutore, cioè quando stavano già portando avanti una linea conversazionale condivisa, queste auto-ripetizioni erano molto rare. La loro frequenza aumentava nei contesti in cui Fatma doveva essa stessa aprire un nuovo vettore di attività, oppure inserirsi in uno già aperto da altri ma a cui non era stata esplicitamente invitata, o infine doveva intromettersi in un vettore di attività per distoglierne uno dei partecipanti, portandolo a fare qualcosa di diverso. In breve, quanto più era arduo venire accettati come partecipanti ratificati alla conversazione, tanto più era probabile che Fatma producesse turni con auto-ripetizioni. Questo studio mostra come sia possibile seguire un approccio nomotetico, generalizzante (si generalizza sul campione dei turni di Fatma, ovviamente, non sui comportamenti di tutti i bambini apprendenti la L2) anche con analisi che considerano un livello di contesto molto micro, costituito dalla configurazione di ruoli partecipativi immediatamente precedente il turno in oggetto. E, per quanto micro sia il contesto, siamo sempre nell'ambito del "trovare il contesto": si identifica un contesto interazionale nel quale i turni di Fatma vengono prodotti e dal quale essi sono condizionati.

Prima di concludere questa sezione, sono da menzionare gli studi che, sempre nell'ottica di indagare come i tratti contestuali condizionano i comportamenti linguistici, prendono in considerazione una serie di questi tratti contemporaneamente, tratti che possono comprendere tutta una gamma di fattori dai più macro ai più micro. La sociolinguistica variazionista assume proprio che la produzione di una tra le diverse varianti dipenda non da uno, ma da molteplici fattori contestuali, il peso di ciascuno dei quali può essere calcolato mediante il programma VARBRUL. Vietti (2007) ad esempio ha osservato come diversi fattori influenzino la produzione, da parte di apprendenti ispanofone dell'italiano L2, della preposizione italiana *di* rispetto alla variante interlinguistica *de*, chiaramente influenzata, o direttamente presa, dallo spagnolo L1. Da questa analisi quantitativa risulta come il tipo di rete

sociale sia il fattore con maggiore impatto, seguito dal grado di apprendimento e dalla funzione dell'espressione (se preposizione, connettivo interfrastico o parte di locuzione fissa). Scarsa influenza sulla probabilità di realizzazione hanno invece i contesti fonologici precedenti e seguenti, salvo un certo effetto della variabile altezza della vocale precedente.

4.2. Approccio ermeneutico, idiografico

All'interno del programma di ricerca sul "trovare il contesto", l'approccio metodologico che abbiamo chiamato ermeneutico o idiografico consiste essenzialmente nel fare ricorso a elementi contestuali per interpretare uno o pochi episodi comunicativi. Secondo l'Analisi della conversazione, il contesto da invocare per interpretare un turno o una sequenza di turni deve essere estremamente limitato: solo ciò che è accaduto prima nell'interazione e solo ciò che è direttamente accessibile ai partecipanti o da loro esplicitamente reso rilevante (Fele, 2007). Dunque, il fatto che una conversazione avvenga tra un uomo e una donna non rende l'identità di genere automaticamente pertinente, ma essa deve essere in qualche modo evocata dai comportamenti dei partecipanti stessi. Similmente, ciò che può essere accaduto ore o giorni prima, o la relazione che lega i partecipanti e il suo essersi sviluppata nel corso del tempo, sono elementi contestuali che non possono essere invocati dal ricercatore a meno che non lo abbiano fatto i partecipanti stessi. Secondo molti altri approcci, tra cui l'etnografia, la sociologia dell'interazione e l'analisi del discorso, un tale ascetismo metodologico è eccessivo e controproducente: Cicourel (1992), in polemica esplicita con l'Analisi conversazionale, mostra come alcuni episodi di interazione in ambito medico non siano interpretabili se non facendo riferimento a varie informazioni contestuali non esplicitamente invocate nelle conversazioni ma ben presenti ai partecipanti e al ricercatore.

Conteh (2007) è un buon esempio di come un contesto sia ampio che ristretto possa essere invocato per interpretare alcuni episodi comunicativi. L'autrice riporta due episodi di *code-switching* all'interno di una lezione tenuta in una classe di scuola primaria del Regno Unito. L'insegnante è bilingue inglese-panjabi, così come circa due terzi dei bambini della classe; gli altri sono parlanti monolingui dell'inglese. Conteh parte con una descrizione di contesto molto ampia: il multilinguismo nella società britannica, le politiche educative largamente monolinguistiche fino a poco tempo fa, con i più recenti sviluppi che prevedono l'inserimento di insegnanti bilingui, il quartiere in cui si trova la scuola, contraddistinto da un'ampia popolazione di origine pakistana, il *background* professionale dell'insegnante, l'esistenza di un curriculum nazionale che prevede tra i contenuti da trattare anche il confronto tra due località, una nel Regno Unito e una in "a country that is less economically developed", l'esistenza di materiali didattici preconfezionati per presentare questo tipo di confronto che descrivono la società di una regione del Pakistan. L'insegnante decide di condurre la sua lezione proprio a partire da questi materiali, per far riflettere gli alunni su somiglianze e differenze tra i due contesti socio-culturali. Il primo esempio di *code-switching* ha la funzione di rendere comprensibili agli alunni

di madrelingua panjabi e con una scarsa conoscenza dell'inglese due parole chiave della lezione, come *differences* e *similarity*. Qui la commutazione di codice ha una funzione puramente strumentale, metalinguistica. Nel secondo esempio, invece, l'insegnante produce una lunga sequenza discorsiva con gli alunni in cui cerca di spiegare il concetto di baratto, diffuso nella società pakistana descritta nei materiali didattici, attraverso un esempio che dovrebbe essere più vicino all'esperienza dei bambini residenti nel Regno Unito, ovvero la possibilità di acquistare a credito nei negozi del quartiere. Alla fine, i bambini non paiono avere capito molto l'analogia, forse anche a causa della loro scarsa esperienza con la modalità di acquisto a credito. La stessa insegnante, riascoltando e commentando la lezione, si dichiara delusa dal risultato ottenuto, ma Conteh conclude che questo scambio ha comunque avuto un esito positivo, avendo mostrato a tutti i bambini la coesistenza legittima di più lingue a scuola ed esponendo anche i monolingui a una lingua sconosciuta ma comunque parte della loro realtà sociale.

Questo studio esemplifica un approccio idiografico ai rapporti tra contesto e apprendimenti linguistici: l'obiettivo non è di trovare generalizzazioni, ma di dare senso ad alcuni episodi particolarmente significativi. L'interpretazione viene condotta dal ricercatore avvalendosi anche di quella dei soggetti osservati, con una triangolazione tipica di molti studi etnografici. Esso però mostra anche i rischi inerenti a questo approccio: la semplice presentazione e interpretazione di uno o pochi episodi rischia di confermare idee già note senza aggiungere particolari elementi di novità; in questo caso, la conclusione che esporre i bambini a più lingue li renda consapevoli del multilinguismo nella scuola e nella società pare piuttosto debole e scontata.

5. Fare il contesto

Il programma di ricerca su come i discorsi “producono” i contesti si è concentrato soprattutto su questioni relative all'identità dei partecipanti. Per limitarci all'ambito dell'apprendimento, numerosi studi hanno dimostrato come nella conversazione le identità di parlante nativo/non nativo, competente, incompetente o parzialmente competente, apprendente o straniero non siano da considerare come dei dati onnipresenti in ogni interazione, ma che esse vengono costruite, o meglio rese rilevanti, nelle interazioni stesse (ad es. Firth, 2009; Talmy, 2009). Possono sorgere conflitti o tensioni quando diversi partecipanti mediante i loro discorsi si orientano verso diverse identità, come appare evidente in questo esempio discusso da Baraldi (2010: 265).

(2) I. Parlando di vestiti, D. e K., vi potrebbero raccontare che i vestiti che hanno in Ghana sono famosi in tutto il mondo. D., glielo puoi raccontare? Prendi il quaderno.

S1. Io mi vesto in Italia come in mio paese.

I. Ma tu mi avevi portato l'anno scorso un vestito – e le stoffe del Ghana?

S2 [leggendo]. Sono di due tipi: il primo kente è di seta e un altro si chiama adinkra, di cotone, con disegni stampati.

I. I colori hanno dei significati particolari, vero? Anche in Cina –
S2 [sempre leggendo]. Il colore rosso è della terra e del sangue, blu è dell'amore, giallo, come l'oro, è il colore della ricchezza.

I. Allora durante le feste i colori dei vestiti possono cambiare a seconda del tipo di festa. E in Cina i colori sono? Ho letto che anche in Cina hanno dei significati diversi (..). Ti ricordi?

S3. Mmm – No (...) Ho il quaderno a casa.

In questo scambio conversazionale in classe, l'insegnante (I) tenta di rendere rilevanti le identità di "stranieri" (cinesi, ghanesi) di alcuni studenti (S), consultandoli in quanto esperti delle "loro" culture (loro? delle loro famiglie? dei loro antenati? del Paese di cui hanno la nazionalità?). Gli studenti, dal canto loro, resistono a questa attribuzione di identità, mostrandosi ignoranti quanto i loro compagni rispetto alle tradizioni di Paesi lontani, di cui dichiarano qui di conoscere solo quanto è stato insegnato in classe e trascritto sul quaderno.

Di Lucca *et al.* (2008) è invece un esempio di come si possa studiare il modo in cui i parlanti "fanno il contesto" a un livello più macro. Dopo un periodo di osservazione partecipante, sono state condotte interviste in profondità a un gruppo di adolescenti di origine marocchina residenti in piccoli paesi della provincia di Bologna. Da esse risulta, tra le altre cose, che questi ragazzi arrivati in Italia durante l'infanzia, dopo alcuni anni di permanenza (tra 4 e 11, in media 8), sono fortemente orientati all'integrazione nel Paese ospite, manifestando atteggiamenti nettamente positivi verso l'Italia, gli italiani e l'italiano e condividendo buona parte dei pregiudizi degli italiani nei confronti dei marocchini in generale, eccezion fatta per la loro ristretta cerchia di amici e familiari. Questa forte spinta all'assimilazione viene manifestata e allo stesso tempo prodotta dalle loro pratiche linguistiche. L'arabo marocchino viene usato esclusivamente in casa o, molto più raramente, tra amici. L'arabo standard è stato praticamente abbandonato da tutti a livello produttivo, orale e scritto, e la sua presenza è confinata all'ascolto di alcune emittenti televisive. L'italiano invece predomina in tutti gli altri contesti, formali e informali, consentendo un'intensa socializzazione con i pari e il resto della società italoфона circostante. In questo caso, dunque, le pratiche linguistiche contribuiscono a produrre un certo tipo di contesto in cui i giovani di origine marocchina cercano di azzerare al più presto le distanze e le differenze con l'ambiente in cui sono inseriti, nonostante le iniziali diffidenze e resistenze da parte dei coetanei italiani.

6. Conclusioni

Le relazioni tra contesti, apprendimenti e usi linguistici possono essere estremamente complesse. Ciò deriva in parte anche dalla complessità della stessa parola *contesto*, che può riferirsi tanto al testo precedente l'evento oggetto di analisi quanto a fattori fisici, psicologici e sociali di natura estremamente varia, ed essere sia estremamente ristretto che indefinitamente ampio. È facile quindi comprendere come si possa

procedere in un'infinita varietà di modi a descrivere i rapporti tra contesto e "qualcos'altro".

In questo capitolo si è cercato di fornire alcune coordinate per raggruppare in modo logico questa grande varietà di ricerche. In particolare, oltre a distinguere tra nozioni di contesto più o meno micro o macro (riconoscendo che si tratta ovviamente di un *continuum* e non di una dicotomia), si sono proposti due assi classificatori. Il primo riguarda il tipo di programma di ricerca, che può consistere nel descrivere come alcuni tratti contestuali assunti per dati e preesistenti l'atto comunicativo "contengano" o contribuiscano a influenzare i testi ("trovare i contesti"), oppure può avere come oggetto il modo in cui i processi comunicativi contribuiscono a produrre o rendere rilevanti certe dimensioni contestuali ("fare i contesti"). Il secondo asse riguarda invece l'approccio metodologico seguito, che può essere di tipo ermeneutico, basato sull'interpretazione di pochi casi, oppure generalizzante, basato su un maggiore numero di casi dai quali si cercano di ricostruire regolarità di portata più vasta.

L'intento è quello di favorire un confronto tra le molte ricerche che si occupano dei rapporti tra contesto, uso e apprendimento di una lingua, per chiarire meglio quali siano divergenti, quali complementari, e quali possano considerarsi progressive accumulazioni di conoscenza rispetto a una singola domanda di ricerca condivisa.

Bibliografia

BARALDI C. (2010), Interazione didattica e comunicazione interculturale, in GRASSI R. - PIANTONI M. - GHEZZI C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia: 257-281.

CICOUREL A.V. (1992), The interpenetration of communicative contexts: examples from medical encounters, in DURANTI A. - GOODWIN C. (eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge University Press, Cambridge: 293-310.

CONTEH J. (2007), Bilingualism in mainstream primary classrooms in England, in HUA Z. - SEEDHOUSE P. - WEI L. - COOK V. (eds.), *Language Learning and Teaching as Social Interaction*, Palgrave Macmillan, London: 185-198.

DI LUCCA L. - MASIERO G. - PALLOTTI G. (2008), Language socialization and language shift in the 1b generation: a study of Moroccan adolescents in Italy, in *International Journal of Multilingualism* 5: 53-72.

FELE G. (2007), *L'analisi della conversazione*, il Mulino, Bologna.

FIRTH A. (2009), Doing not being a foreign language learner: English as a lingua franca in the workplace and (some) implications for SLA, in *International Review of Applied Linguistics* 47: 127-156.

GOFFMAN E. (1974), *Frame Analysis*, Free Press, New York.

GOFFMAN E. (1981), *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

GOODWIN C. - HERITAGE J. (1990), Conversation analysis, in *Annual Review of Anthropology* 19: 283-307.

GUMPERZ J.J. (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.

HOUSEN A. - PALLOTTI G. (1999), *Special interest group 'Second language acquisition.' Activities report*. Rapporto di ricerca presentato alla III Euroconference *The teaching of foreign languages in European primary schools*, San Sebastián (Spagna), 26 settembre - 2 ottobre 1999.

HYMES D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

MERRITT M. (1982), Distributing and directing attention in primary classrooms, in WILKINSON C.L. (ed.), *Communicating in the Classroom*, Academic Press, New York: 223-244.

MILTON J. - MEARA P. (1995), How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language, in *ITL Review of Applied Linguistics* 107-8: 17-34.

MOUGEON R. - NADASDI T. - REHNER K. (2010), *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students*, Multilingual Matters, Clevedon.

PALLOTTI G. (2005), Variations situationnelles dans la construction des énoncés en L2: le cas des autorépétitions, in *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 22: 101-130.

SACKS H. (1984), On doing being ordinary, in ATKINSON J.M. - HERITAGE J. (eds.), *Structures of Social Action*, Cambridge University Press, Cambridge: 413-429.

SCHEGLOFF E.A. - SACKS H. (1973), Opening up closings, in *Semiotica* 8: 289-327.

SCHEGLOFF E.A. (1993), Reflections on quantification in the study of conversation, in *Research on Language and Social Interaction* 26: 99-128.

SEGALOWITZ N. - FREED B. - COLLENTINE J. - LAFFORD B. - LAZAR N. - DÍAZ-CAMPOS M. (2004), A comparison of Spanish second language acquisition in two different learning contexts: study abroad and the domestic classroom, in *Frontiers. The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 10: 1-18.

SIEGEL J. (2003), Social context, in DOUGHTY C. - LONG M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford: 178-223.

TALMY S. (2009), Resisting ESL: Categories and sequence in a critically "motivated" analysis of classroom interaction, in KASPER G. - NGUYEN T. (eds.), *Talk-in-interaction: Multilingual Perspectives*, University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, Honolulu, HI: 181-213.

VAN DIJK T.A. (2008), *Discourse and Context*, Cambridge University Press, Cambridge.

VIETTI A. (2007), Quale italiano parlano gli immigrati? Imparare una lingua o 'ricreare' una propria, in CHINI M. - DESIDERI P. - FAVILLA M.E. - PALLOTTI G. (a cura di), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative - Atti del VI Congresso internazionale dell'AltLA (Napoli 9-10 febbraio 2006)*, Guerra, Perugia: 187-207.

WINDELBAND W. (1911), *Präludien*, J. Mohr, Tübingen.

ZIMMERMAN D. (1998), Identity, context, interaction, in ANTAKI C. - WIDDICOMBE S. (eds.), *Identities in Talk*, Sage, London: 87-106.

Contesti di apprendimento guidato a confronto. Idee per un modello di analisi dell'interazione nel *Task-Based Language Learning*

The aim of this chapter is to compare the types of interaction that take place in two different contexts of L2 Italian learning. In the first context learners attend a task-based language learning (TBLL) course, in the second they attend a course based on a more generic communicative approach. Our hypothesis is that different interaction patterns may be observed in relation in different teaching contexts. Our analysis shows that this is indeed the case. These results may help to consider the importance of the method as a factor in guided learning contexts.

1. *Premessa*

Il nostro contributo si inserisce nel quadro di una ricerca più ampia che prevede un'analisi diacronica dell'interlingua in tre gruppi di parlanti: un gruppo sperimentale costituito da apprendenti guidati con metodo del *Task-Based Language Learning* (d'ora in avanti TBLL - cfr. Ellis, 2003; Willis - Willis, 2007) e due gruppi di controllo, composti il primo da apprendenti guidati con metodi diversi dal TBLL e il secondo da apprendenti spontanei (Pellitteri, 2012). In questa sede ci occuperemo del confronto fra il gruppo sperimentale e il primo gruppo di controllo, costituito da apprendenti che hanno seguito corsi basati su un metodo comunicativo che si rifa alle tecniche Dilit².

Il corpus della ricerca (limitatamente al confronto fra i gruppi di apprendenti guidati) comprende 160 ore di riprese audio-video, 80 relative al gruppo sperimen-

¹ Università di Palermo. Giuseppe Paternostro è autore dei § 1, 2 e 3 Adele Pellitteri è autrice dei § 4. e 5.

² Dilit (Divulgazione Lingua Italiana) è una scuola nata nel 1974. Le tecniche adoperate dalla scuola seguono i principi della ricerca-azione e sono descritte nel dettaglio in Catizone - Humphris (1999). Esse consentono di esercitare le quattro abilità linguistiche, distinguendo per ogni abilità le tecniche che consentono di esercitare la ricezione della lingua da quelle che si concentrano sulla produzione, prediligendo per ciascuna di esse un diverso livello di controllo. Così, per la lingua parlata, si utilizzano tecniche di ascolto "autentico" e ascolto "analitico", che consentono due diverse modalità di esercizio della sottocompetenza ricettiva, le prime in modo libero e rilassato, le seconde con un forte controllo da parte dell'insegnante. Allo stesso modo, sul versante della produzione si distinguono tecniche che si concentrano sulla produzione libera da quelle che richiedono un maggiore controllo (produzione controllata orale). La stessa logica segue l'esercizio della lingua scritta, che prevede tecniche di lettura autentica o analitica e di produzione scritta libera o controllata.

tale e altrettante relative al gruppo di controllo. Ogni lezione è stata ripresa da due videocamere, una puntata sull'insegnante e una sulla classe, di conseguenza il totale effettivo di ore di filmato è il doppio. Alle riprese audio-video si affiancano, inoltre, 160 ore di registrazioni audio (sempre 80 per gruppo), utilizzate per cogliere le interazioni nelle attività in cui la classe lavora divisa in piccoli gruppi.

Non intendiamo entrare nel merito del dibattito sulle ormai chiare differenze fra contesto guidato e contesto spontaneo di apprendimento, né tantomeno dimostrare, nell'ambito dell'apprendimento guidato, la superiorità di un metodo su un altro. Vorremmo piuttosto mostrare l'utilità di confrontare i diversi contesti di apprendimento guidato che vengono a definirsi in ragione dell'applicazione di metodi e tecniche didattiche differenti. La chiave di cui ci serviremo è l'interazione, nella quale il contesto viene continuamente negoziato e ricostruito. Sulle modalità in cui avviene la comunicazione in classe discipline come l'Analisi della conversazione lavorano ormai da decenni e anche in Italia abbiamo numerose ricerche sull'argomento (fra le altre, Fasulo - Girardet, 2002; Fele - Paoletti, 2003; Margutti, 2004; Baraldi, 2007), che sottolineano la crucialità dell'interazione in quanto strumento e al tempo stesso oggetto di apprendimento.

Ancora agli inizi, ma molto promettenti, sono, invece le osservazioni sistematiche che mirano a ricostruire i pilastri che sorreggono l'impalcatura interazionale del TBLL (interessanti riflessioni si trovano in Michel et *alii*, 2007; Pallotti - Ferrari, 2008; Seedhouse - Almutairi, 2009). Tale ricostruzione passa anche attraverso una ridefinizione del concetto stesso di contesto, che non sempre ha ricevuto la dovuta attenzione da parte degli studiosi, tanto più nelle interazioni istituzionali (a cui appartiene l'interazione in classe).

Il nostro intervento va verso questa direzione, proponendo una prospettiva che faccia dell'interazione uno strumento di analisi che possa risultare utile non solo per il ricercatore interessato a studiare i meccanismi che regolano l'interazione in classe e i rapporti fra questi e il processo di apprendimento della lingua, ma anche per il docente, che potrà utilizzare proficuamente l'analisi dell'interazione come strumento di riflessione sul suo ruolo e di monitoraggio della sua azione didattica. Vedremo, infatti, come l'interazione possa fungere da indicatore per individuare le differenze fra metodi didattici e, di conseguenza, come il metodo sia un fattore di variazione del contesto di apprendimento guidato.

2. *Obiettivi e metodi*

L'ipotesi di partenza del nostro lavoro è che modelli didattici diversi presentino strutture interazionali differenti e che, di conseguenza, la riflessione sull'interazione possa aiutare l'insegnante a scegliere il metodo che reputa più adatto (alla classe, ma anche alle sue corde) e a valutare l'efficacia della sua azione didattica.

In questa sede rivolgeremo la nostra attenzione su alcuni aspetti del differente ma costante lavoro di gestione delle varie tipologie di interazione svolto da inse-

gnanti e allievi nei due gruppi di apprendenti guidati posti sotto osservazione. In particolare, ci concentreremo su:

- a. l'articolazione della lezione in fasi e in attività;
- b. la definizione delle attività in corso e di quelle da svolgere;
- c. la struttura partecipativa (la diversa organizzazione dei ruoli nell'interazione).

Più in particolare, l'ipotesi da sottoporre a verifica è che la differenza risieda nella maggiore attenzione all'organizzazione dell'interazione che il TBLL impone all'insegnante, il cui ruolo di guida diviene paradossalmente ancora più cruciale che in altri modelli didattici. Individueremo e confronteremo lo spazio che nei due gruppi osservati viene assegnato ai molteplici livelli contestuali (Seedhouse - Richards, 2009) che agiscono nei diversi momenti in cui è divisa la lezione. Punto cruciale sarà l'attenzione rivolta al rapporto fra il "contesto globale/istituzionale" (la collocazione temporale della singola lezione all'interno del corso, i vincoli metodologici che la programmazione del corso comporta), il "contesto locale" (i vari momenti di cui la lezione si compone), e il "micro-contesto" (le singole istanze interazionali così come vengono concretamente a realizzarsi).

La spia interazionale di cui ci serviremo è la sequenza a tre mosse, conosciuta anche come "tripletta" (input dell'insegnante, risposta dell'allievo, feedback dell'insegnante)³. Non entriamo nel merito del dibattito sulla validità didattica della sequenza a tre (questione crediamo ormai superata). Notiamo, semmai, che essa si è rivelata non soltanto un semplice descrittore dell'andamento dell'interazione in classe ma anche un efficace indicatore, da più punti di vista. Da un lato, infatti, la sua presenza/assenza, o, meglio, il modo in cui essa si manifesta nell'interazione, ci consente di stabilire con una buona probabilità di successo in quale fase della lezione si colloca il segmento di interazione che si prende in considerazione. Dall'altro, l'accesso alla struttura partecipativa della lezione ci mette nelle condizioni di osservare le modalità interazionali che nel TBLL fanno in modo che lo studente non soltanto utilizzi la lingua come strumento di comunicazione, ma rilevi autonomamente le potenzialità e i limiti della sua interlingua.

3. *Analizzare l'interazione per analizzare il metodo*

La presenza della sequenza a tre mosse certamente ci dà la misura del controllo, inteso in termini di dominanza, dell'insegnante sull'interazione. Quello che, tutta-

³ La sequenza a tre mosse è stata individuata per la prima volta come peculiare dell'interazione in classe da Bellack *et al.* (1966). Essa è stata oggetto di numerosi studi nei decenni successivi. In particolare due sono i lavori a cui si deve una descrizione sistematica di questa struttura sequenziale. Sinclair - Coulthard (1975) si riferiscono ad essa impiegando la sigla IRF (*Initiation, Response, Follow up/Feedback*). Mehan (1979) usa invece la sigla IRE (*Initiation, Response, Evaluation*). Nel nostro lavoro, per riferirci a questo particolare schema sequenziale impiegheremo le espressioni "sequenza a tre mosse" o "tripletta", in modo da non assegnare a priori un significato interazionale a una specifica mossa, ma da valutarne la funzione (laddove fosse necessario) caso per caso.

via, qui vorremmo far notare è che questo schema sequenziale ci conduce dentro il metodo utilizzato e ci aiuta a esplorarne le procedure di applicazione in classe.

Mentre nel metodo comunicativo la sequenza a tre non ha, generalmente, valore di predicibilità, nel TBLL, come vedremo, la sua presenza/assenza dipende, invece dalla fase della lezione in corso. Nel primo, essa può normalmente comparire in ogni fase della lezione, con progressiva diminuzione della sua frequenza nelle fasi di pratica e produzione, che seguono quella della presentazione. Ciò significa che l'insegnante può decidere di aumentare o allentare la sua dominanza interazionale con una certa dose di discrezionalità. In qualche misura, nei metodi comunicativi potremmo considerare la tripletta come una variabile indipendente dal contesto. Nell'esempio riportato di seguito, relativo al gruppo di controllo, ritroviamo l'applicazione canonica della sequenza a tre mosse, così come essa è osservabile nella lezione dei metodi comunicativi.

(1) Contesto globale/istituzionale: 6a lezione del corso semi-intensivo di livello A2 (31/10/2012) – Classe di controllo.

Contesto locale: Presentazione.

Micro-contesto: Dopo avere corretto gli esercizi da svolgere a casa assegnati nella lezione precedente, l'insegnante fornisce una lista di aggettivi e verifica che gli studenti ne conoscano il significato in modo che possano svolgere un'attività di gruppo. Partecipanti: Insegnante; Apprendenti: Marie (spagnola); Claudia (australiana); Alexa (tedesca); Maria (spagnola); Loreto (spagnola); Carlos (spagnolo); Laura Andrea (rumena); Laura (spagnola); Yordanka (bulgara).

RVD31_10_2012/2⁴

Minn: 20.25 -21.21

Ins1: **allora, avete tutti questi:: aggettivi:che descrivono che cosa? date un'occhiata veloce?** (mostra il foglio che ha distribuito) // cosa descrivono?←

Marie2: cosa è xxx | sognare?

Claudia3: sono aggettivi?

Ins4: → **sono aggettivi ma cosa descrivono? / cioè li usereste per descrivere cosa?** ←

Claudia5: personi.

Ins6: → **persona. ma che cosa in particolare?** (guarda alla sua destra Alexa che pensa di non avere lo stesso foglio dell'insegnante) **è uguale! è uguale! // sì una persona / ma che cosa?** ←

Marie7: l'apparenza.

Ins8.: → **e quindi la:** ←

Maria9: carattere.

Ins10: diciamo il carattere =

Marie11: [l'aspetto]

Ins12: = [e l'aspetto.] / altro?

Alexa13: mh...

⁴ Legenda: RVD = Registrazione Video Docente; data, numero del file.

Ins14: → **la**, ((guarda Alexa che indica con le mani tutto il corpo)) **la figura? l'aspetto! ((indica Marie)) la parola esatta è aspetto.** ←

Il frammento sopra riportato si riferisce a una delle tante attività che si susseguono nel corso della lezione in cui si applica il metodo comunicativo. L'insegnante utilizza la sequenza a tre mosse per mantenere il controllo sull'interazione e sul contenuto. A partire dal suo input (nel quale è presente un riferimento esplicito a una parte del discorso) egli inizia una sequenza che, sfruttando le ipotesi formulate dalle allieve come base per stimolare la negoziazione del significato, giunge a una definizione che egli ritiene accettabile.

Nel corso della medesima attività assistiamo a una modifica dell'ordine sequenziale, e più precisamente quando una studentessa chiede al docente il significato dell'aggettivo "pauroso", mossa che avvia una sequenza che, essendo basata su una domanda a risposta non nota, non prevede una valutazione finale.

(2) RVD31_10_2012/3

Minn: 00.27-2.22

Marie1: pauroso, che signifi+ che signi+ che significa?

Ins2: → **pauroso. che significa?** ←

Loreto3: la paura

Laura4: [paura]

Laura Andrea5: [paura]

Ins6: → che ha paura. pauroso. paura, pauroso. che ha paura. (Marie sembra perplessa) **che c'è Marie? =**
(Marie sorride)

Ins6: = non ti conv+ | non ti piace? ←

Marie7: eh non capito.

Ins8: non hai capito che cosa significa pauroso?

Marie9: → no. non ho capito. me contesta con | me respondi: con una: stessa: parola. como vuoi che capito? ←

Ins10: → **ah::! perdonami hai ragione. / paura non sai cosa significa.** ←

Marie11: non ancora.

Ins12: → **non ancora | chi lo sa? cosa significa paura?** ←

Yordanka13: ah: =

Ins14: = anche Claudia! (indica Claudia con la mano)

Yordanka15: per esempio quando: ti paura di animali: o quando (guarda l'insegnante in cerca di aiuto)

Claudia16: oscuro. paura de l'oscuro. oscuro (accompagna la parola con l'apertura di entrambe le braccia)

Marie17: oscuro? colore oscura.

Maria18: no:

Loreto19: lumi.

Maria20: paura di cadere o paura di viaggiare: =

Claudia21: morire.

Maria22: = solo.

Marie23: ah la paúra!

(la classe ride)

Marie24: miedo?

Maria25: [sì]

Carlos26: [sì]

(tutti ridono)

Ins27: ah?

Marie28: → **va bene ho capito.** ←

(la classe ride)

Ins29: tu che esempio volevi fare Claudia? (la classe ride) quale esempio volevi fare?

(alza leggermente la voce)

Claudia30: mh::: Vo+ xx Voldemort?

Ins31: eh? non ho capito. (porta la mano all'orecchio)

Claudia32: (ride) ehm: /

Ins33: → **per esempio i bambini hanno quasi tutti paura**, (si guarda intorno) ←

Maria34: oscurità.

Ins35: → **del buio.** ←

L'insegnante replica alla richiesta di spiegazione da parte di Marie con una domanda eco rivolta a tutta la classe. Così facendo, egli, da un lato, modifica la struttura partecipativa della sequenza e, dall'altro, trasforma la *referential question* dell'allieva (domanda a risposta non nota) in una *display question* (domanda a risposta nota). L'insegnante mantiene per tutta la sequenza il pieno controllo dell'interazione e ciò gli consente di risolvere in maniera morbida una potenziale fonte di insubordinazione, che si presenta nei turni Marie7-Marie9. Questi ultimi sono trattati come una richiesta di riparazione che, anche in questo caso, viene proiettata sulla classe (Ins12: "chi lo sa? cosa significa paura?"). Riparata l'incomprensione, gli studenti vengono coinvolti nella ricerca del significato della parola *paura*. Una volta che la classe è pervenuta ad una definizione condivisa, segnalata dal feedback positivo di Marie28, l'insegnante avvia, in Ins33, un'ulteriore sequenza a tre mosse che richiama un'attività di completamento ("per esempio i bambini hanno quasi tutti paura,"), con risoluzione/valutazione finale (Ins35).

Nel TBLL, invece, la sequenza a tre mosse è prevista istituzionalmente nella fase del *pre-task* e in quella del *post-task*, cioè nel *focus on form*, con una differenza sostanziale, sulla quale ci soffermeremo nella seconda parte del nostro contributo. Per il momento, osserviamo che nel *pre-task* possono comparire sia una sequenza a tre che segue l'andamento canonico (prima posizione occupata dall'input dell'insegnante, seconda dalla risposta dell'alunno, terza dal feedback dell'insegnante), sia una sequenza a parti invertite, in cui la prima posizione è occupata da una mossa dell'allievo.

In questa fase il controllo dell'insegnante sull'interazione riguarda il contenuto dei turni più che l'ordine sequenziale, che di fatto è condizionato dal primo. L'insegnante deve, infatti, cercare di introdurre il compito che gli apprendenti dovranno svolgere nella fase successiva senza che questa introduzione si trasformi in una tipica attività di presentazione del modello di lingua. Questa esigenza è dovuta al fatto che nel TBLL, diversamente da quanto accade solitamente negli altri metodi comunicativi, la fase della produzione precede quella della pratica e della presen-

tazione. Da ciò muovono le principali differenze di organizzazione sequenziale e di struttura partecipativa fra il TBLL e gli altri metodi comunicativi.

Il frammento che segue ci consente di osservare che cosa accade quando l'insegnante gestisce la fase del *post-task* come se si trattasse di un'attività di presentazione del modello. Come vedremo, tale commistione di procedure relative a metodi diversi, che si manifesta in una non adeguata gestione del contenuto, si riflette sul piano dell'organizzazione sequenziale.

(3) Contesto globale/istituzionale: prima lezione di un corso semi-intensivo di livello A2 (16-3-2012) – Classe sperimentale.

Contesto locale: *pre-task*.

Micro-contesto: l'insegnante introduce l'attività da svolgere; il *task* 'Pinocchio' prevede che ciascuno presenti sé stesso inserendo nella presentazione un'informazione falsa.

Partecipanti: Insegnante; Apprendenti: Stella (cinese); Julia (bielorussa); Staša (slovena); Maeva (francese); Alina (ucraina); Flavia (cinese).

RVD16_03_2012/0

[...]

Ins1: mi chiamo Adgle ho trent'anni. / trent'anni. / famiglia. / ho tre fratelli, e una sorella ((accompagna il numero mostrando tre dita)) tanti eh? eh. / tre fratelli e una sorella. eh::: mh:: ho::: una madre (mima il numero 1 con il dito indice) / un padre (aggiunge il dito medio) // e una, (tentenna con il capo e muove rapidamente la mani da sinistra a destra) matrigna? sì. / mio padre è divorziato. (traccia con la mano destra una linea verticale immaginaria davanti a sé) divorziato e si è risposato. (accompagna la parola con il gesto che indica ripetizione) ok? quindi ho un [frate+]

Julia2: →[lei] si chiama rimatrigna? ←

Ins3: sì matrigna.

Julia4: matr[igna].

Ins5: [matr]igna. ok con la t eh? una matrigna. // quindi ho un fratello (fa un cenno con il capo) un fratello:: di madre e di padre → e ho tre fratellastri. / fratellastri. (scandisce la parola e allarga il braccio verso la sua sinistra) // lo scrivo subito ← (gira il foglio e scrive in stampatello: 'matrigna' e 'fratellastri') fratellastri, in generale. fratello, e sorella. però io ho -attenzione- due fratellastri maschi (scrive alla lavagna) sono maschi. / e una (continua a scrivere) → sorellastra. ← (scandendo)

Julia6: → perché non sorella? ←

Ins7: eh no per me è sorella! (porta la mano destra al petto) però esiste una parola! questa parola (indica la lavagna) è una parola tecnica. nel senso che significa che io con questa ragazza -con questa mia sorella che si chiama Maria Chiara- ho in comune il padre ma non (fa un gesto di diniego) la madre. ok? abbiamo lo stesso padre, ma non abbiamo la stessa madre. (fa un gesto di diniego con la mano destra) ok?

Julia8: → sorella allora è solo quando due genitori, [sono gli stessi] ←

Ins9: [perfetto! esattamente.] esattamente (fa il gesto del pollice in su) quindi sorella che sarebbe: mh: sì! sorella, è quando uso | ho già padre, che madre, in comune. uguale. ok? fratello, e sorella / significano, uguale madre uguale padre. (scrive sul foglio) ok? invece in questo caso (indica la lavagna) può significare uguale madre, o diverso padre oppure diversa madre, uguale padre. uno non è uguale. un genitore, non è uguale. /// ok? quindi la mia famiglia è un po' complicata. (sorridente) un po'

complicata. (scrive qualcosa sul foglio) /// ok? posso tornare indietro? (gira il foglio all'indietro) il lavoro o gli studi. ok? io insegno italiano agli stranieri. (allarga leggermente le braccia) mh? e sto studiando ancora, perché faccio un dottorato di ricerca. // ho detto che mi piace ballare, e sono felice di essere qui con voi. / conclusione. (accompagna la parola con un gesto della mano) quindi ho inserito dei dati personali mh? quindi ho dato delle informazioni su di me. nei dati personali io (porta entrambe le mani al petto) ho detto che ho trent'anni e come mi chiamo.voi (allunga le mani in avanti con i palmi rivolti verso l'alto) potete dire che avete i capelli lunghi (fa scorrere i capelli fra le dita) avete i capelli corti (indica con la mano la lunghezza dei capelli) siete alte basse (mima con la mano l'altezza) quello che volete! liberamente. la famiglia (indica il foglio) io ho detto della mia famiglia ok? ho d+ ho descritto la mia famiglia. ho:: tre fratelli una sorella eccetera eccetera. // il lavoro (indica il foglio) ho detto quello che faccio, e la conclusione è libera. ok? io detto che sono felice di stare qui con voi. / ok? / → **bene!** // **chi:: inizia?** (Ins guarda Stella) **prego Stella!** (indica Stella con la mano) **accomodatevi!** ((si sposta per lasciare il centro dell'aula a Stella)) / **prenditi il [mio posto].** ←

Staša10: →[questo che] **tu: tu hai ditto =**

Ins11: sì

Staša12: = è tutto verità? ←

Ins13: → sì sì! **tutta la verità. io ho detto tutta la verità** (P sorride) **hai ragione =**

Stella14: io [devo]

Ins15: =[dov]evo dire la bugia! ←

Il *pre-task* occupa 13 turni, nei quali sono rinvenibili due sequenze complementari la cui mossa iniziale è realizzata da allieve del corso (Julia, Staša e Stella). Esse si configurano come sequenze incassate all'interno della sequenza principale. Quest'ultima è scandita da mosse realizzate dall'insegnante per mantenere il controllo sull'ordine dei lavori e sulla determinazione della struttura partecipativa, e accompagnate dall'uso di segnali discorsivi allo scopo di richiamare l'attenzione, controllare la ricezione, prendere e cedere il turno.

L'inizio del *task*, preparato dalle mosse di pre-chiusura dell'attività precedente da parte dell'insegnante in Ins9 (segnalate dalle freccette), viene rinviato di qualche turno a causa dell'intervento di Staša10 ("questo che tu: hai ditto è tutta verità?"), che si configura di fatto come un etero-inizio di riparazione rispetto al contenuto del turno Ins9. La domanda dell'allieva induce l'insegnante a compiere in Ins11 una riparazione auto-completata con la quale ammette l'errore commesso ("sì sì! tutta la verità. io ho detto tutta la verità. hai ragione [...] dovevo dire la bugia!").

Con il suo intervento, Staša ha fatto emergere l'elemento problematico di tutta quanta la fase di *pre-task*, che, come vedremo fra poco, si riverbererà anche nello svolgimento del *task*. La dimenticanza dell'insegnante è un intoppo non soltanto contenutistico, ma anche procedurale, conseguenza della difficoltà della stessa, per la prima volta alle prese con il TBLL, ad allontanarsi dai metodi adottati fino a quel momento nei suoi corsi. A creare questa difficoltà contribuisce la richiesta di chiarimento avanzata qualche turno prima da una studentessa (Julia2) sul significato della parola *matrigna*, utilizzata poco prima dall'insegnante ("lei si chiama rimatri-

gna?”). La domanda di Julia apre una sequenza incassata che copre ben otto turni (Julia2-Ins9), nei quali il focus è sui nomi di parentela.

Oltre a *matrigna*, l’insegnante introduce, in Ins5, gli alterati attenuativi *fratellastri* e *sorellastra*. Quest’ultima parola è oggetto di una richiesta di chiarimento da parte di Julia6 (“perché non sorella?”), che spinge l’insegnante a dedicare il turno successivo a spiegare il significato della parola. Si noti che la sequenza di *focus on language* si sarebbe potuta chiudere con la prima unità turno di Ins9, nella quale l’insegnante fornisce un feedback di conferma alla formulazione-riepilogo di Julia (“sorella allora è solo quando due genitori, sono gli stessi”). Tuttavia, la focalizzazione sugli elementi lessicali presentati prosegue per tutta la prima parte del turno, che risulta chiaramente separata dalla seconda da un’unità turno, preceduta e seguita da una pausa lunga, nella quale l’insegnante riprende il filo della presentazione (“quindi la mia famiglia è un po’ complicata. un po’ complicata”), alla quale aggiunge altre informazioni (lavoro, studi, passioni, considerazioni finali), che, come visto, mancano della bugia. Così facendo, l’insegnante interrompe l’attività di preparazione per fornire agli studenti il lessico che sta usando, presupponendo che gli studenti non conoscano queste parole.

La focalizzazione sulla lingua ha, insomma, indotto l’insegnante ad allentare il controllo sul contenuto e a dimenticare un elemento importante (quello centrale) della consegna. Lo spostamento dell’attenzione dal contenuto alla lingua non è privo di conseguenze nella gestione del *task*, in quanto annulla la specificità dell’articolazione della lezione nel TBLL, che prevede che si parta dalla produzione dello studente per giungere alla presentazione del modello (nel *post-task*). Il *pre-task* diviene così una tipica presentazione del modello. Ciò inficia la validità del *task* come strumento di controllo dell’interlingua, come possiamo osservare nel frammento che segue, relativo alla prova di Flavia, alunna cinese.

(4) Ins1: benissimo! Flavia! prego.

Flavia2: / mi chiamo C.C. eh: → **ho una: fratel+ fratellastro** ← e due: sore+ sorelli.
(Flavia guarda la lavagna) eh:: studio la lingua italiana. eh: nel tempo libero mi piace fare lo sport e anche: p+ pa+ pallare. pallare.

Ins3: parlare, cosa?

Flavia4: // (Flavia guarda l’insegnante) ge+ //

Ins5: parlare,

Flavia6: / pa+ pallare (mima l’articolazione bilabiale)

Eva7: ballare.

Ins8: (guarda Eva) ah! ballare (mima l’azione) ballare?

Flavia9: sì (annuisce)

Ins10: ok ballare.

Flavia11: è tutto.

Ins12: ecco tutto. mh sentiamo (si volta verso la classe)

[...]

Alina18: tu no hai tre frateLLa? | fratelli?

Flavia19: // due. ho ho: du+ due sorelli.

Julia20: ahaha. questa [è bugia]

Flavia21: [una] → **e una sor+ fretell+=** ←

Ins22: → **= llastro.** ←

Flavia23: → **llastro.** ←

Ins24: fratel+ fratellastro. cioè hai due sorelle, e un fratellastro. giusto?

Flavia25: non è giusto.

Ins26: non è giusto (Ins e la classe ridono) invece, come...

Flavia27: ho so+ ho: solo u+ una: sorella.

Come possiamo osservare, Flavia riusa parte della lingua fornita dall'insegnante durante il *pre-task*: la parola *fratellastro*, ma anche l'espressione *mi piace ballare*. La prima, in particolare, viene sfruttata da Flavia per la sua bugia. Si noti, inoltre, come l'insegnante mantenga la focalizzazione sulla lingua attraverso due procedure di riparazione (Ins3-5 e Ins22-24).

4. *Analisi delle diverse modalità interazionali di una lezione TBLL*

L'obiettivo della seconda parte di questo contributo è mostrare come le tipologie interazionali consentano di distinguere le parti di una lezione TBLL. La differenza rilevante tra le varie fasi di *pre-task*, *task* e *post-task* sta nella conduzione. Mentre durante il *pre-task* e il *post-task* l'insegnante gestisce i vari passaggi, nella fase *task*, vero cuore pulsante della lezione, gli studenti diventano autonomi e l'insegnante, chiamato a intervenire solo su esplicita richiesta degli studenti, diventa un consulente esperto.

Ripercorrendo le tre fasi da un punto di vista interazionale, osserviamo come durante la prima siano presenti sequenze che strutturalmente sono da considerarsi delle triplette canoniche, essendo la loro composizione rispondente alle tipologie già analizzate precedentemente, eppure la differenza è sostanziale perché si tratta di sequenze rigide nel contenuto.

Rendiamo meglio evidente la nostra osservazione con alcuni esempi tratti da una lezione *task* dal titolo "Riformiamo la grammatica". Agli studenti viene chiesto di individuare cinque regole grammaticali della lingua italiana che vorrebbero modificare e una che lascerebbero invariata. Si tratta di una delle ultime lezioni del corso condotto con il gruppo sperimentale.

(5) Contesto globale: ventiduesima lezione di un corso semi-intensivo di livello A2 (11-05-2012) - Classe sperimentale.

Contesto locale: pre-task 'Riformiamo la grammatica'.

Micro-contesto: l'insegnante propone agli studenti un testo tratto dal libro di Gianni Rodari 'Il Professor Grammaticus'. Nel testo il professore propone di riformare la lingua italiana.

Partecipanti: Insegnante; Apprendenti: Han (cinese); Staša (slovena); Suzanne (olandese); Nicoletta (cinese); Flavia (cinese); Cupido (cinese).

RVD11_05_2012/3

Minn. 06.32- 06.56

Ins1: (leggendo) “il professore Grammaticus un giorno decise di riformare la grammatica.” (interrompe la lettura) sapete cosa vuol dire riformare? uh?

Stella2: sì

Ins3: Stella

Stella4: uh riformare è: mo+ modificare?

Ins5: modificare. modificare. [esatto.]

Falvia5: [formare di nuovo]

Ins6: formare di nuovo (L'insegnante sorride) perfetto.

(La classe ride)

In questo caso si tratta di una tripletta canonica, avviata a partire da una *display question*. L'insegnante interrompe la lettura per assicurarsi che gli studenti abbiano colto un concetto che sarà utile per lo svolgimento del compito (Ins1: “sapete cosa vuol dire riformare? uh?”).

Andando oltre con la lezione, una studentessa, incuriosita dalla proposta del professore Grammaticus di distinguere gli aggettivi in simpatici e antipatici, piuttosto che aggettivi a due o a quattro uscite, chiede approfondimenti.

(6) RVD11_05_2012/3

Minn. 10.39-11.06

Cupido1: ma che cosa vuol dire antipatici e simpatici? (l'insegnante e la classe ridono)

Ins2: vuol dire (l'insegnante scrive alla lavagna) stupido, scemo, infedele,

Cupido3: uh per modificare una cosa molto brutta?

Ins4: sono tutti brutti. quelli antipatici sono tutti aggettivi brutti.

Cupido5: sì.

Nell'esempio la richiesta di chiarimento parte direttamente dalla studentessa (Cupido1: “ma che cosa vuol dire antipatici e simpatici?”). Se da una parte la struttura è identica alla sequenza a tre canonica (domanda, risposta, valutazione), dall'altra, rappresenta una anomalia per il fatto che ad avviarla è lo studente.

Possiamo dunque osservare che nella prima fase della lezione sono previste entrambe le varianti, così come le abbiamo rilevate nella lezione della classe di controllo commentata prima, con la sola differenza che il contenuto è considerato determinante perché l'obiettivo è introdurre il *task*. Infatti, a partire dalle sequenze a tre mosse si avviano approfondimenti sull'argomento che sarà oggetto del *task*. Tuttavia, se esse conducessero ad una divagazione su elementi non strettamente connessi al compito, l'insegnante rischierebbe di commettere lo stesso errore procedurale del *task* 'Pinocchio', che è stato già analizzato nella prima parte del contributo. In quel caso, l'errore è dovuto proprio ad una inopportuna dilatazione del lessico della famiglia, che ha fatto perdere di vista il contenuto, finendo col fornire un modello di lingua.

Non si tratta, dunque, di triplete dal contenuto imprevedibile, come spesso avviene nelle attività delle lezioni comunicative, ma triplete nate dalla necessità di chiarire elementi specifici del compito, per rendere fluido il passaggio alla fase suc-

cessiva. Per questo motivo, potremmo considerarle sequenze complementari centrate sul contenuto o anche triplete *on meaning*.

Rileviamo, inoltre, come l'insegnante domini quasi tutta questa fase. Gli studenti, d'altro canto, conoscono la procedura, infatti la lezione si colloca all'interno di un corso che è in procinto di concludersi, pertanto la routine, ormai consolidata, porta lo studente a concentrarsi sui contenuti che sa essere decisivi per lavorare sul *task*.

Nella seconda fase, la cosiddetta fase *task*, distinguiamo due sottofasce. Nella prima sottofase, il gruppo avvia il lavoro sul compito. Riportiamo di seguito l'inizio di uno dei due gruppi della classe.

(7) RVS11_05_2012/2

Minn. 26.19 – 30.44

Contesto globale: ventiduesima lezione di un corso semi-intensivo di livello A2 (11-05-2012) - Classe sperimentale.

Contesto locale: fase *task* 'Riformiamo la grammatica'.

Micro-contesto: gli studenti lavorano al *task* in gruppo. Partecipanti: Apprendenti: Han (nazionalità cinese); Staša (nazionalità slovena); Suzanne (nazionalità olandese); Nicoletta (nazionalità cinese); Flavia (nazionalità cinese); Insegnante: Adele Pellitteri.

Han1: la prima è mi piace. questo è (fa un gesto con la mano sinistra spostando l'indice da sinistra a destra)

(ridono tutti tranne Suzanne)

Han2: è difficile

Staša3: sì

Han4: gli piace, le piace, eh a loro piace

Suzanne5: ma voglio. no | voi ehm cambiare =

Han6: sì.

Suzanne7: = il [verbo:] =

Han8: [io =

Suzanne9: = o =

Han10: = io

Suzanne11: = solo

Han12: = [piace] =

Staša13: [solo piace]

Han14: = pia+ io piacere. sì io piacere io piacere: cosa. non mi piace.

Flavia15: pronomi.

Han16: = tutti mi piacciono

Flavia17: pronomi?

Nicoletta18: tu vuoi usare l'infinito?

Suzanne19: ma vuoi vuoi cambiare tutte tutte i verbi: ? =

Han20: no. io tu (muove l'indice dall'alto verso il basso, come se stesse leggendo la tabella con la coniugazione del verbo) [no tutti i verbi non cambiare]

Suzanne21: = [perché sono molto verbi | sono molti verbi:] =

Han22: sì

Suzanne23: = co+ con questa con mi e: ti e: | sì?

Han24: ma mi piace è troppo: | perché è: è perché | ah::
 Staša25: possiamo mettere solo un ah | fare solo un verbo normale [con piacere mi piace io piaccio tu piaci] (si rivolge a Flavia con lo sguardo)
 [...]

La fase è caratterizzata da interazioni basate su continue negoziazioni di significato, molto vicine alle interazioni ordinarie. Il gruppo lavora sul compito e le interazioni con il docente non sono più costituite dalla sequenza a tre mosse, che scompare quasi del tutto.

Procedendo, osserviamo come l'insegnante venga coinvolta solo quando la difficoltà di una studentessa blocca l'interazione del gruppo. Avviene quando gli studenti, impegnati a modificare le regole della lingua, non riescono a trovare quella che invece lascerebbero invariata.

(8) RVS11_05_2012/2
 Minn. 0.44.55 – 0.47.59
 Han1: regola non modifica[rei] (sorride)
 Staša2: [che] non non vogliamo modificare
 (l'insegnante si avvicina al gruppo)
 Han3: (lo studente si rivolge all'insegnante) tutto voglio modi| modificare |
 [vogliamo modificare]
 Flavia4: [aggettivo avverbio]
 Han5: eh?
 Flavia6: tu logico come tu [dici di] =
 Staša7: [tu dici un] esempio
 Flavia8: = logico logicamente (Flavia si rivolge in particolare a Staša e a Suzanne)
 (Staša ride perché Flavia sorride)
 Staša9: xx più semplice
 Flavia10: casuale casualmente
 Han11: ah.
 Flavia12: avverbio avverbio cosa sai? (Flavia si rivolge a Suzanne)
 Staša13: che significa avverbio?
 Han14: ah per esempio =
 Flavia15: per modifica+
 Han16: = per esempio intelligente intelligentemente
 Staša17: ma che significa intelligentemente?
 Han18: ah:
 Nicoletta19: intelligente è aggettivo e cambiare intelligentemente?
 (Nicoletta si rivolge a Flavia che scuote la testa)
 (L'insegnante, Adele, si avvicina al gruppo)
 Han20: ah:
 (Staša e Suzanne si guardano e sorridono)
 Suzanne21: ok
Staša22: →Adele? (gli studenti ridono)←
 Ins23: loro erano assenti quando ho spiegato gli avverbi
Flavia24: →non capisco che cos'è avverbio←
 Han25: perché loro erano assenti

Flavia26: erano assenti?

Ins27: non c'erano

Flavia28: non c'erano?

Ins29: Staša e Suzanna erano assenti quando io ho spiegato l'avverbio

Flavia30: oh::

Ins31: l'avverbio è quello che l'aggettivo è per il nome. Suzanna è intelligente. una ragazza intelligente. Intelligente è un aggettivo. ragazza è un nome.

Suzanne32: [uh]

Ins33: [ok?] cammino lentamente. l'avverbio lentamente modifica il verbo. cioè dice come cammino. intelligente dice come è la ragazza. Suzanna. il nome. l'aggettivo dice del nome. l'avverbio dice del [verbo, cammino lentamente].

Suzanne34: [uh ly word]

Staša35: → **sì. che tu vuoi fare?** (ride) ←

(Staša riprende il discorso con Flavia, lasciando l'insegnante che le è servita per lo scopo. Staša ride)

Ins36: buona fortuna

Staša37: grazie (Ins ride)

[...]

(sorriscono tutti)

Ins62: → appena finite, dividete | ←

Staša63: come si scrive? (si rivolge a Flavia)

Ins64: → scusate. appena finite ognuno di voi scrive su questo foglio quello che dite. ←

L'insegnante entra nel gruppo perché autorizzata dalla studentessa in difficoltà, Staša (Staša22: "Adele?"). Dopo avere ottenuto l'informazione che cercava, Staša torna all'interazione principale (Staša35: "sì. che tu vuoi fare?"), ignorando del tutto la presenza dell'insegnante. Si tratta, dunque, di una richiesta di aiuto che non distrae dall'interazione già avviata e che evidenzia il ruolo di consulente esterno all'interazione del gruppo assunto dall'insegnante in questa fase. È evidente che il suo inserimento sospende le sequenze interazionali in corso, e si costituisce come una sequenza a tre mosse avviata e chiusa dallo studente, i cui contenuti risultano finalizzati a consentire la ripresa dell'interazione principale. Questa specificità rende necessaria una breve precisazione. Il TBLL prevede che in questa fase lo studente consulti il docente per qualsiasi problema con la lingua (lessicale, sintattico, morfologico, ortografico, pragmatico). Dave e Jane Willis precisano che la fase *task* è caratterizzata da una prevalenza della lingua usata per veicolare significati, ma, all'occorrenza, anche da un *focus on language*⁵, durante il quale gli studenti avvertono il problema sulla lingua e tentano una risoluzione, prima con il gruppo, poi con l'insegnante. L'intervento dell'insegnante, dunque, consente di tornare all'interazione del gruppo perché risolve il problema sulla lingua. In linea con le indicazioni dei due studiosi, potremmo chiamare "sequenza *on language*" l'interazione tra gli

⁵ "A focus on language, in which learners pause in the course of a meaning-focused activity to think for themselves how best to express what they want to say, or a teacher takes part in the interaction and acts as a facilitator by rephrasing or clarifying learner language" (Willis - Willis, 2007: 5).

studenti e l'insegnante, essendo essa destinata alla sola risoluzione del problema linguistico. Ricapitolando, la fase *task* resta caratterizzata dal contenuto che, eventualmente, determina sequenze *on language* distaccate dall'interazione principale, ma funzionali a essa.

A conferma della forza dell'interazione del gruppo, osserviamo come, nella parte finale della sequenza, l'insegnante cerchi di cogliere il momento più opportuno per fornire successive indicazioni sul compito (Ins62: "appena finite, dividete"), ma Staša non si accorge della sua presenza e continua a parlare con la sua compagna di gruppo per chiederle come si scrive la parola *avverbio* (Staša63: "come si scrive?"). L'insegnante, ormai vicina al gruppo, deve necessariamente forzare l'interruzione per riuscire a dare le informazioni (Ins64: "scusate, appena finite ognuno di voi scrive su questo foglio quello che dite").

Durante la lezione comunicativa, invece, il lavoro di gruppo è caratterizzato da una diversa modalità di gestione; non soltanto perché gli studenti di solito svolgono insieme un esercizio e non un *task*⁶, ma anche perché la presenza dell'insegnante nel gruppo non è necessariamente richiesta dallo studente e spesso è rivolta ai contenuti; il docente compare occasionalmente per chiedere agli studenti se stanno lavorando, se hanno difficoltà e commenta i loro prodotti, facendo eventualmente notare le imprecisioni. In questo caso, le sequenze a tre mosse possono basarsi su contenuti o forme ed essere avviati dall'insegnante o dagli studenti, e la loro presenza non è facilmente predicibile.

Nella seconda sottofase del *task*, gli studenti condividono con tutta la classe il *report* finale. In questa fase, la tripletta *on meaning* resta quella dominante, mentre scompare la sequenza *on language*, visto che le interazioni avvengono solo dopo l'esposizione del *report* e non si concentrano su aspetti isolati della lingua, ma si collocano all'interno di un contesto comune all'intero gruppo-classe. La fase prevede che gli studenti esponano i loro lavori e che la classe chieda precisazioni su aspetti poco chiari del *report*. Le sequenze *on meaning* sono liberamente avviate da tutti i componenti della classe (insegnante compresa).

Nell'ultima fase della lezione, cosiddetta del *post-task*, l'insegnante torna a dominare. In questo caso l'approfondimento è sulla forma e nasce dalla necessità rilevata dal docente durante la fase *task*⁷.

Questa fase si caratterizza per una sequenza IRE canonica, che sebbene risulti rigida nell'avvio, perché deciso dall'insegnante, è fluida nel contenuto perché co-definita e co-elaborata sulla base di sollecitazioni, domande e richieste di precisazioni degli studenti. Possiamo prevedere che si tratterà di riflessioni sulla forma,

⁶ "Tasks are activities that call for primarily meaning-focused language use. In contrast, 'exercises' are activities that call for primary form-focused language use. However, we need to recognize that the overall purpose of tasks is the same as exercises – learning a language – the difference is lying in the means by which this purpose is to be achieved" (Ellis, 2003: 3).

⁷ La lezione ideale (il *task-as-a-plan*, per usare la terminologia di Seedhouse - Almutairi 2009) prevede che vi sia una continuità tra il *task* e il *post-task*, in modo che la precisazione sulla forma abbia una ricaduta immediata sulle mancanze rilevate nell'interlingua degli studenti.

ma non possiamo sapere in quali direzioni condurrà la classe. Dal punto di vista interazionale questa è la fase della lezione classica, con *display question* e sequenze IRE a doppia direzione.

Facciamo un esempio tratto da un *post-task* del corso della classe sperimentale.

(9) RVD21_03_2012/4

Minn. 01.57-03.44

Contesto globale: quarta lezione di un corso semi-intensivo di livello A2 (21-03-2012) - Classe sperimentale.

Contesto locale: *post-task* "L'assunzione".

Micro-contesto: dopo aver lavorato sulla comparazione di due curriculum vitae, l'insegnante scrive alla lavagna la frase "Giovanni è più affidabile", poi lascia uno spazio e scrive "Elena", invitando gli studenti a riflettere su cosa inserirebbero nello spazio lasciato in bianco.

Partecipanti: Insegnante; Apprendenti: Claudia (cinese); Staša (slovena); Suzanne (olandese); Nicoletta (cinese); Flavia (cinese); Maeva (francese); Alina (ucraina); Cupido (cinese).

Ins1: → **cosa metto qua?** (indicando lo spazio vuoto) ←

Claudia2: [di]

Maeva3: [che?]

Ins4: → **lei dice che** (lo scrive nello spazio vuoto) **poi?** ←

Staša5: di

Ins6: → **di** (lo scrive vicino a che) **basta? o uno o l'altro? o che o di?** ←

Alina7: come (ride)

(tutti ridono o sorridono)

Ins8: come?

Alina9: no. Ok

Ins10: Attenzione perché come significa uguale.

[...] (L'insegnante prima di fornire spiegazioni scrive una nuova frase alla lavagna "Giovanni è più affidabile" lascia ancora lo spazio e aggiunge "arrogante")

Ins11: → **cosa metto qui?** ←

Stella12: che

Ins13: → **che metto?** ←

Maeva14: ma? (muove il dito da sinistra verso destra per dire no)

Ins15: no no no o che o di

Claudia16: che

Stella17: che

Cupido18: che

Flavia19: che

Ins20: → **no che? perché che e non di?** ←

(Maeva scuote la testa)

Ins21: ah

Claudia22: (ride) perché a+ a+ arrogante è un altro parole

Alina 23: aggettivo?

Claudia 24: aggettivo

Ins25: ok bravissima. Allora questi si chiamano comparativi.

A questo punto l'insegnante inizia a spiegare i comparativi, entrando nel merito delle differenze tra la comparazione di nomi o di aggettivi.

La strategia messa in atto è induttiva. La breve sequenza contiene sei *display question*: 1) (Ins1: "cosa metto qua?"); 2) (Ins4: "lei dice che poi?"); 3) (Ins6: "di basta? o uno o l'altro? o che o di?"); 4) (Ins11: "cosa metto qui?"); 5) (Ins13: "che metto?"); 6) (Ins20: "no che? perché che e non di?"). Esse consentono all'insegnante di confermare le difficoltà sull'uso del comparativo registrate durante la fase *task* e farne un problema comune da affrontare con tutto il gruppo.

Vediamo come l'interazione sia molto simile a quella osservata nel gruppo di controllo: gli studenti interagiscono con il docente a partire da una *display question* (Ins1: "allora, avete tutti questi: aggettivi: che descrivono che cosa? date un'occhiata veloce?" // cosa descrivono?"), che coinvolge tutti nell'elaborazione di ipotesi comuni.

Per ricapitolare, proponiamo uno schema che riassume le diverse fasi della lezione *task* e che precisa la tipologia interazionale e il tipo di conduzione (Tabella 1)

Tabella 1 - *Le fasi del task*

<i>Fasi lezione</i>	<i>Tipologia interazionale</i>	<i>Conduzione</i>
<i>Pre-task</i>	Sequenza a tre mosse – <i>focus on meaning</i> Interazioni ordinarie fra i componenti del gruppo	Insegnante → Contenuto Gruppo
<i>Task</i> (sottofase in gruppo)	Sequenza a tre mosse – <i>focus on meaning</i> (tra i componenti del gruppo) <i>focus on language</i> (con l'insegnante)	(senza il docente) → Contenuto
<i>Task</i> (sottofase <i>report</i>)	Esposizione Sequenza a tre mosse – <i>focus on meaning</i>	Gruppo (con l'insegnante) → Contenuto
<i>Post-task</i>	Sequenza a tre mosse – <i>focus on form</i>	Insegnante e Studenti → Forma

5. Conclusioni

In questo contributo abbiamo presentato un possibile modello di analisi di approcci didattici basato sull'interazione. La sua applicazione investe due diversi ambiti disciplinari che non sempre procedono in sintonia: glottodidattica e linguistica acquisizionale.

Dal primo versante, il modello presentato può servire da strumento di autoriflessione e monitoraggio della pratica didattica dell'insegnante, che, in tal modo, può acquisire una più piena consapevolezza dei metodi adottati. L'interazione è la chiave con cui, abbiamo suggerito, è possibile aprire molte porte che oggi separano la ricerca linguistica da quella glottodidattica ed entrambe dalla pratica didattica.

Dal secondo versante, il modello può divenire parte sostanziale di protocolli di osservazione dell'interlingua degli apprendenti guidati, nella stessa direzione di protocolli e procedure sistematiche già definiti per gli apprendenti spontanei (per

esempio quelli di Pallotti *et al.*, 2010; Pallotti - Ferrari, 2009) in cui l'interazione è la chiave per ricostruire i molteplici contesti di apprendimento.

Abbiamo focalizzato la nostra attenzione sulla figura dell'insegnante, giacché si tratta di una variabile non trascurabile in un protocollo di osservazione dell'interlingua in un contesto guidato. L'interazione diventa, così, un modo per osservare la variabile insegnante, utilizzando gli efficaci strumenti forniti dall'analisi dell'interazione. Grazie ad essa si potrà essere in grado di provare a classificare gli input forniti dall'insegnante e di stabilire in che modo questi ultimi influenzano l'interlingua dell'apprendente.

Bibliografia

- BARALDI C. (a cura di) (2007), *Dialogare in classe. La relazione fra insegnanti e studenti*, Donzelli, Roma.
- BELLACK A.A. - KLIEBARD H.M. - HYMAN R.T. - SMITH F.L. (1966), *The Language of the Classroom*, Teacher College Press, New York.
- CATIZONE P. - HUMPHRIS C. (1999), *Volare 3 - Corso di italiano. Guida per l'insegnante*, Edizioni Dilit, Roma.
- ELLIS R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- FASULO A. - GIRARDET H. (2002), Il dialogo nella situazione scolastica, in BAZZANELLA C. (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Guerini, Milano: 59-72.
- FELE G. - PAOLETTI F. (2003), *L'interazione in classe*, il Mulino, Bologna.
- MARGUTTI P. (2004), *Comunicare in una lingua straniera. Dalla teoria alla pratica*, Carocci, Roma.
- MEHAN H. (1979), *Learning Lessons*, Harvard University Press, Cambridge MA.
- MICHEL M.C. - KUIKEN F. - VEDDER I. (2007), The influence of complexity in monologic versus dialogic tasks in Dutch L2, in *International Review of Applied Linguistics* 45: 241-259.
- PALLOTTI G. - FERRARI S. (2008), La variabilità situazionale dell'interlingua: implicazioni per la ricerca acquisizionale e il testing linguistico, in BERNINI G. - SPREAFICO L. - VALENTINI A. (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Guerra, Perugia: 437-461.
- PALLOTTI G. - FERRARI S. (2009), *Osservare l'interlingua. Una procedura sistematica per la valutazione delle competenze in italiano L2*, Multicentro Educativo Modena Sergio Neri http://istruzione.comune.modena.it/memo/allegati/osservare_interlingua_infanzia_statale.pdf.
- PALLOTTI G. - FERRARI S. - NUZZO E. - BETTONI C. (2010), Una procedura sistematica per osservare la variabilità nell'interlingua, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XXXIX(2): 215-241.
- PELLITTERI A. (2012), Apprendenti spontanei e apprendenti guidati a confronto: l'uso del Task-Based Language Learning per confrontare i contesti di acquisizione, in GRASSI R. (a cura di), *Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, Guerra, Perugia: 213-224.

SEEDHOUSE P. - ALMUTAIRI S. (2009), A holistic approach to task-based interaction, in *International Journal of Applied Linguistics* 19(3): 311-338.

SEEDHOUSE P. - RICHARDS K. (2009), Describing and analysing institutional varieties of interaction, in BOWLES H. - SEEDHOUSE P. (eds.), *Conversation Analysis and Languages for Specific Purposes*, Lang, Bern: 17-36.

SINCLAIR J. - COULTHARD R.M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, Oxford.

WILLIS D. - WILLIS J. (2007), *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

La competenza prosodica nella classe di lingue. L'italiano in contesto L2, LS ed *e-learning*

Full proficiency in a second language is attained when learners develop rhythmic-prosodic competence equivalent to that of the native speakers. Since prosodic competence is the result of a complex set of variables, this study aims to investigate the role of the learning context in the acquisition of the suprasegmental features of Italian. Three different groups of Polish learners are involved in the study: four students of Italian as a second language, four learners of Italian as a foreign language, and four e-learners. The results of spectro-acoustic analysis conducted on the speech corpus show that exposure to the L2 in native contexts facilitates the awareness that communicative effectiveness largely depends on the tonal variations of the utterance. Furthermore, the e-learners' ability to perform intonation patterns similarly to native speakers suggests that the strategies adopted in distance education to teach oral productive skills are useful for the development of prosodic competence in L2.

1. *Introduzione*

Il contesto di apprendimento, definito da Varisco (2002) come uno spazio di azione fisico (L2/LS) e virtuale (*online*), rappresenta uno dei fattori esterni più influenti sullo sviluppo dell'interlingua (Collentine - Freed, 2004).

In contesto L2 l'ambiente extra-formativo, la realtà quotidiana vissuta dai discenti e l'interazione con i parlanti nativi rivestono un ruolo privilegiato, in quanto fungono da catalizzatori del processo acquisizionale, favorendo in particolare lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive orali.

Differente è la situazione degli studenti che apprendono una lingua in contesto LS, in cui spesso l'unica fonte di input orale è rappresentata dal docente non nativo, cui spetta il compito di selezionare la tipologia di risorse didattiche più adeguata a compensare la carenza di input nativo.

Con lo sviluppo della multimedialità e delle tecnologie telematiche applicate alla didattica si è assistito, negli ultimi anni, alla diffusione degli ambienti di apprendimento digitali (*e-learning*), che hanno introdotto un diverso modo di concepire l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue (Carletti - Varani, 2007; Villarini, 2010). La formazione in rete arricchisce infatti la glottodidattica tradizionale con funzioni e obiettivi nuovi, sostenendo un tipo di apprendimento linguistico delo-

¹ Università degli studi di Napoli "L'Orientale".

² Università per Stranieri di Siena.

calizzato e autonomo, che preserva la dimensione interattiva della classe fisica, attraverso l'utilizzo di forme di comunicazione sincrona, quali la videoconferenza su Skype.

2. Obiettivi della ricerca

La competenza in una lingua seconda non prevede soltanto una conoscenza di tipo lessicale e morfo-sintattico, ma richiede anche la capacità di trasmettere significati di tipo pragmatico e di veicolare l'intenzione comunicativa modulando i parametri ritmico-prosodici in maniera analoga ai parlanti madrelingua (Hymes, 1971; Kramsch, 1986; Kasper - Rose, 2002; Lee, 2006; Radel, 2008).

Il ruolo della componente soprasegmentale nello sviluppo delle abilità di produzione orale è stato recentemente rivalutato e alcune ricerche hanno dimostrato che spesso i parlanti stranieri non riescono a comunicare in maniera efficace in una seconda lingua, in quanto trasferiscono i tratti ritmico-intonativi della propria L1 nella lingua di arrivo o tendono ad adattarli alla L2 disattendendo le aspettative del parlante nativo (Busà, 2008; 2010; Clennel, 1997; De Meo - Pettorino, 2012; De Meo *et al.*, 2012; Horgues, 2005).

Partendo dalla considerazione che la competenza prosodica è il risultato di una complessa serie di variabili, la presente ricerca si è posta un duplice obiettivo:

- valutare l'incidenza del tipo di contesto di apprendimento (L2, LS ed *e-learning*);
- determinare i parametri ritmico-prosodici maggiormente influenzati dalle diverse modalità di esposizione alla lingua non nativa.

La ricerca è stata condotta sulla lingua italiana.

3. Partecipanti

Ai fini della ricerca, sono stati coinvolti 12 polacchi, di età compresa fra 21 e 30 anni, con un livello di competenza in italiano pari al B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, suddivisi in tre gruppi:

- 4 apprendenti di italiano L2 (3 F, 1 M), studenti Erasmus inseriti in un corso di lingua italiana per stranieri, presso il centro linguistico dell'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale" (G-L2);
- 4 apprendenti (F) di italiano LS dell'Università di Katowice, Polonia (G-LS);
- 4 apprendenti (F) di italiano LS in modalità *e-learning*, frequentanti il corso a distanza di *Lingua e Cultur@ italiana*, ospitato dalla piattaforma *e-learning* dell'Ateneo partenopeo (G-eL).

Tutti i soggetti erano iscritti ad un percorso di studi universitario che prevedeva un esame di idoneità per la lingua italiana.

Alla ricerca hanno partecipato anche 4 italiane madrelingua, di origine campana, coetanee degli informanti non nativi, in funzione di gruppo di controllo.

4. *Lo studio*

Nativi e non nativi sono stati coinvolti in due diverse attività di produzione orale, una di parlato letto, l'altra di parlato recitato.

4.1. Attività di parlato letto

Il brano utilizzato per l'attività di parlato letto, tratto da un testo di narrativa contemporanea, era costituito da 1102 sillabe. Prima di effettuare la registrazione in camera silente, gli apprendenti hanno avuto la possibilità di leggere in silenzio il brano, al fine di comprendere il testo e di identificare eventuali problemi legati alla pronuncia. Il *corpus* audio, ottenuto dalle registrazioni dei 12 stranieri e dei 4 nativi, è stato sottoposto ad analisi spettro-acustica mediante il software *Wavesurfer* 1.8.8.

Per ciascun informante sono stati computati:

- il numero e la durata in secondi delle catene foniche;
- il numero delle sillabe di ciascuna catena fonica;
- la durata in secondi delle pause silenti e delle disfluenze (vocalizzazioni, nasalizzazioni, prolungamenti e correzioni);
- il valore massimo e minimo della frequenza fondamentale (f_0) di ciascuna catena fonica in Hertz.

A partire dalle misure rilevate, per ciascun soggetto sono stati calcolati i seguenti indici prosodici:

- la velocità di articolazione (VdA), data dal rapporto tra il numero delle sillabe e la durata in secondi delle catene foniche (sill/s)³;
- la velocità di eloquio (VdE), data dal rapporto tra il numero delle sillabe e il tempo totale in secondi dell'enunciato (sill/s)⁴;
- la fluenza, intesa come il rapporto tra il numero delle sillabe e il numero delle catene foniche (sill/CF)⁵;
- la percentuale di silenzio e di disfluenze;
- il *range* tonale (RT), inteso come la differenza tra il valore massimo e minimo della f_0 dell'enunciato. Per annullare le differenze dei valori di RT dovute alle caratteristiche anatomico-fisiologiche del locutore, i valori in Hertz sono stati normalizzati in semitoni (st).

³ La VdA è un indice qualitativo che esprime l'accuratezza del gesto articolatorio. La variazione di tale indice è limitata da costrizioni anatomico-fisiologiche ed è condizionata dal tempo di fonazione e dal grado di controllo del parlante rispetto ai contenuti espressi.

⁴ La VdE è un indice quantitativo che riflette la produttività del parlato, ovvero la quantità di testo prodotto in un certo tempo. Le variazioni della VdE sono legate al numero e alla durata delle pause silenti e non silenti, la cui occorrenza è influenzata da diversi fattori, tra cui lo stato status psicologico del parlante rispetto all'ascoltatore.

⁵ La fluenza rappresenta la porzione di parlato compreso fra due pause silenti. Elementi che possono incidere sulla variazione di tale indice sono: il contesto comunicativo, la tipologia di parlato, la competenza linguistica del parlante e il grado di enfasi del discorso.

Per valutare l'influenza del contesto di apprendimento sullo sviluppo della competenza prosodica, a partire dai dati dei singoli informanti, sono stati calcolati i valori medi per ciascun gruppo.

4.1.1. Risultati

Le analisi spettro-acustiche condotte sul *corpus* di parlato letto hanno mostrato maggiori difficoltà da parte degli apprendenti G-eL nella gestione dei parametri ritmico-prosodici e un buon grado di avvicinamento ai valori medi dei parlanti nativi da parte di G-L2 e G-LS.

Per quanto riguarda la VdA e la VdE (Figure 1-2), una più consistente esposizione all'input, un utilizzo più frequente della lingua target e l'attenzione posta nella classe di lingua allo sviluppo dell'abilità di lettura ad alta voce influiscono positivamente sulla capacità degli apprendenti di articolare l'eloquio ad una velocità comparabile a quella dei parlanti nativi. I gruppi G-L2 e G-LS, infatti, presentano valori medi di VdA e VdE conformi a quelli rilevati per l'italiano standard, che si attestano rispettivamente intorno alle 5-6 sill/s e alle 4-5 sill/s (Giannini, 2000: 2010). I valori rilevati per i soggetti G-eL risultano inferiori di circa 1,5 sill/s, sia rispetto ai parlanti nativi, sia per rapporto agli altri due gruppi di apprendenti. L'analisi statistica eseguita per il confronto dei dati di G-eL sia con il gruppo dei nativi sia con quello G-LS evidenzia differenze significative in entrambi i casi (T-test: G-eL/nativi $p = 0,008$; G-eL/G-LS $p = 0,01$); non risulta, invece, particolarmente rilevante il divario degli apprendenti a distanza dal gruppo G-L2 (T-test $p = 0,08$).

Figura 1 - Velocità di articolazione media per gruppi di parlanti (sill/s)

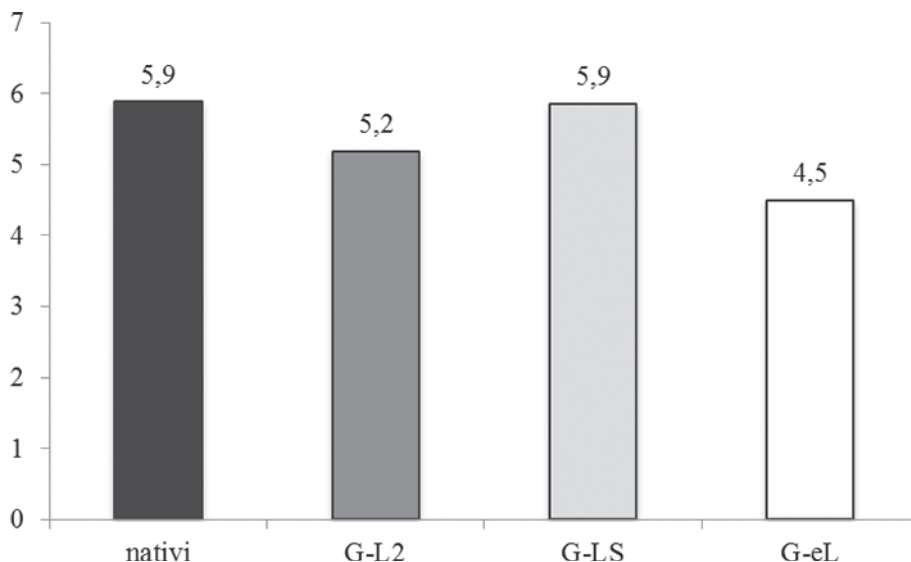
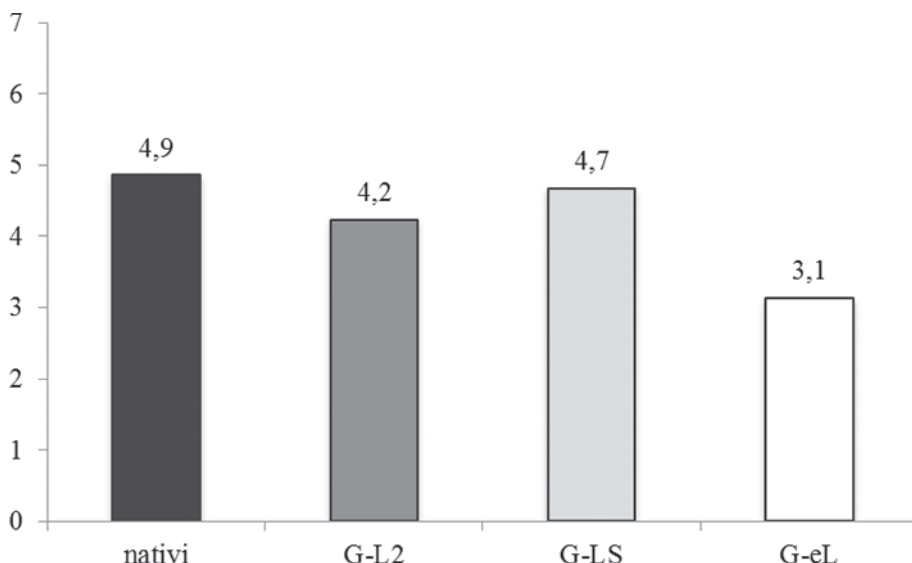


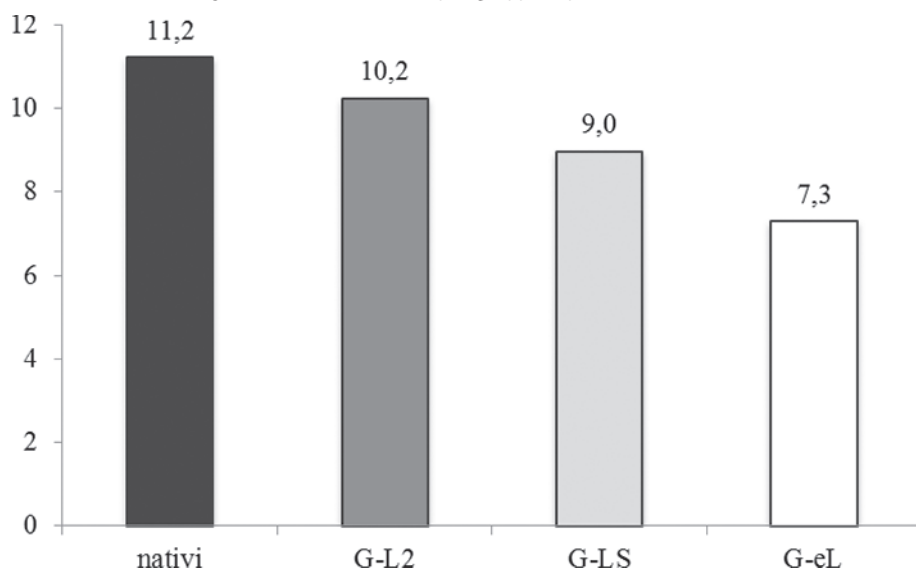
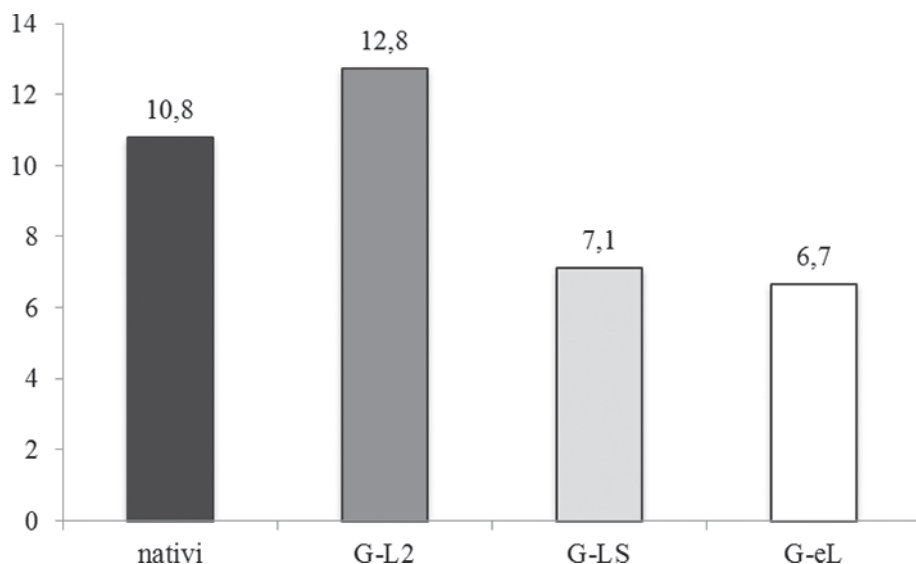
Figura 2 - *Velocità di eloquio media per gruppi di parlanti (sill/s)*

Con riferimento alla VdE, i risultati del test ANOVA mostrano che le differenze rilevate tra i tre gruppi di apprendenti sono statisticamente significative ($p = 0,006$). La distanza di G-LS e G-L2 dagli italiani madrelingua non appare rilevante (T-test: G-LS/nativi $p = 0,62$; G-L2/nativi $p = 0,11$), mentre vanno rimarcate le differenze del gruppo di apprendenti a distanza rispetto al modello nativo (T-test: G-eL/nativi $p = 0,003$). Va aggiunto che i più contenuti valori di VdE riscontrati nelle produzioni dei partecipanti *e-learning* sono determinati dalla presenza di una percentuale maggiore di pause silenziose e di disfluenze, costituite prevalentemente da ripetizioni e correzioni (Tabella 1).

Relativamente alla fluenza (Figura 3), tutti e tre i gruppi di studenti polacchi riescono a gestire in maniera soddisfacente la frequenza delle pause silenziose, registrando differenze non significative sul piano statistico (T-test: G-L2/nativi $p = 0,60$; G-LS/nativi $p = 0,23$; G-eL/nativi $p = 0,07$). Tuttavia, il tipo di esposizione all'input appare direttamente proporzionale al grado di avvicinamento al modello nativo. Il gruppo che meno si discosta dai locutori madrelingua è quello degli L2 che, con un valore di 10,2 sill/CF, utilizza prevalentemente pause di natura sintattica. La presenza di un numero superiore di pause, dovute ad una maggiore incertezza nella realizzazione dell'attività di lettura, ha comportato nei soggetti del gruppo G-LS e, soprattutto, negli apprendenti *e-learning* un decremento nei valori di tale indice (G-LS 9,0 sill/CF; G-eL 7,3 sill/CF).

Tabella 1 - *Composizione del parlato*

	<i>nativi</i>	<i>G-L2</i>	<i>G-LS</i>	<i>G-eL</i>
% silenzio	13,1	17,2	16,3	26,4
% disfluenze	0,0	1,2	0,2	4,2
% parlato	86,9	81,6	83,5	69,4

Figura 3 - *Fluenza media per gruppi di parlanti (sill/CF)*Figura 4 - *Range tonale medio per ciascun gruppo (st)*

Particolarmente interessanti i dati relativi alla variazione tonale registrata nelle produzioni dei tre gruppi di apprendenti (Figura 4). L'analisi della varianza mostra la significatività delle differenze individuate tra G-LS, G-L2 e G-eL (ANOVA $p = 0,002$). Il contesto di apprendimento ad immersione consente agli informanti presi in esame di raggiungere valori di ampiezza tonale addirittura superiori a quelli degli italiani madrelingua. Il fenomeno può essere ricondotto alla maggiore consapevolezza dell'importanza di rimarcare tonalmente gli enunciati prodotti ai fini

di una maggiore efficacia pragmatico-comunicativa. L'esposizione all'input nativo solo in ambiente linguistico formale, sia LS sia *e-learning*, determina, rispetto a questo parametro, l'annullamento delle differenze finora evidenziate fra il gruppo G-LS e G-eL (T-test $p = 0,54$).

4.2. Attività di parlato recitato

Allo scopo di verificare l'influenza del contesto di apprendimento sulla capacità degli studenti di produrre andamenti intonativi comparabili a quelli dei nativi, è stato chiesto ai partecipanti italiani e polacchi di recitare due dialoghi, ciascuno costituito da 6 domande aperte, 4 interrogative polari e 3 domande alternative. Per valutare l'influenza della lunghezza della domanda sul grado di avvicinamento delle produzioni non native all'andamento intonativo prodotto dalle informanti italiane, il testo del secondo dialogo differiva dal primo solo per l'incremento nel numero di sillabe presenti nelle domande.

Per evitare che errori e/o anomalie sul piano suprasegmentale potessero pregiudicare la comparazione fra gli andamenti tonali prodotti in italiano dai non nativi e il modello delle parlanti madrelingua, sono state sottoposte ad analisi solo le domande prive di tali elementi. Il corpus risulta quindi composto da 4 interrogative polari (2 brevi/2 lunghe), 6 domande aperte (3 brevi/3 lunghe), 2 domande alternative (1 breve/1 lunga). Allo scopo di selezionare, per ciascuna delle domande, la produzione nativa più efficace sul piano comunicativo tra le quattro disponibili, è stato chiesto a 30 ascoltatori madrelingua, di provenienza campana, di valutare il grado di efficacia comunicativa su una scala a tre punti (scarsa, sufficiente, buona).

Per questa seconda parte della ricerca è stata messa a punto una procedura d'analisi che ha consentito il confronto puntuale della dislocazione dei picchi intonativi, dell'ampiezza delle variazioni tonali, nonché delle durate dei singoli segmenti vocalici presenti nel *corpus* considerato.

Mediante il software PRAAT 5.3.15, per ciascuna delle vocali presenti nelle domande prodotte, sia dai nativi sia dai polacchi, sono stati rilevati i valori massimi della frequenza fondamentale e sono state misurate le durate in secondi.

Al fine di annullare le differenze dovute alle caratteristiche fisiche dei parlanti, i valori della f_0 delle vocali, misurati in Hertz, sono stati normalizzati in semitoni, rapportando i valori massimi di ciascun segmento vocalico al più basso valore della f_0 massima riscontrato per quella frase.

Tale procedura ha consentito di individuare, per ciascuna frase di ogni parlante, il punto di allineamento dell'andamento intonativo, rispetto al quale è stata calcolata l'ampiezza della variazione tonale.

Inoltre, per quantificare il grado di avvicinamento al nativo, per ciascuna vocale, è stato calcolato il differenziale tra i valori della f_0 dell'apprendente e quelli del modello. A partire dai valori differenziali rilevati per ogni locutore straniero, è stata poi calcolata la media di ciascuna vocale. Dal momento che l'interesse era volto ad individuare eventuali elementi di convergenza e/o divergenza dei singoli gruppi rispetto al nativo nella realizzazione delle domande, è stato infine calcolato il valore

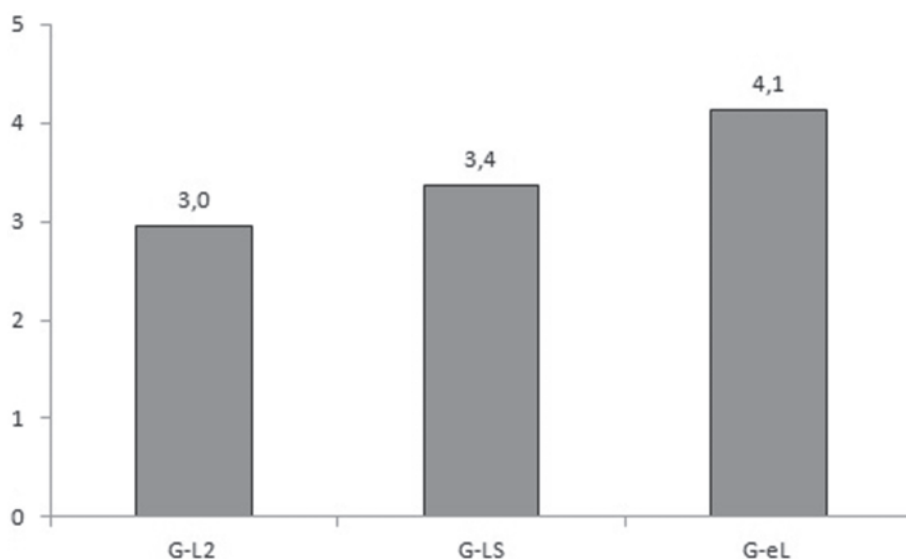
medio per ciascuna frase di ciascun gruppo. Tali valori (Δf_o) sono direttamente proporzionali alla distanza rispetto al modello nativo.

Poiché la percezione dell'andamento intonativo è legata anche alle durate vocaliche, per quest'ultimo parametro si è deciso di applicare nuovamente la procedura utilizzata per il confronto della f_o con il modello nativo ed è stato quindi calcolato il Δd .

4.2.1. Risultati

Dall'analisi dei valori differenziali calcolati per la f_o appare evidente che gli apprendenti L2, grazie alla maggiore esposizione all'input prodotto dai parlanti madrelingua, si distanziano in media dal modello nativo in misura minore rispetto agli altri due gruppi. All'estremo opposto si collocano gli studenti *e-learning*, i cui elevati valori di Δf_o rimarcano quanto la privazione dell'input orale ostacoli la capacità di riprodurre un'intonazione comparabile a quella dei nativi (Figura 5). Statisticamente significative le differenze di quest'ultimo gruppo sia rispetto a G-L2 (T-test $p = 0,02$) sia a G-LS (T-test $p = 0,04$).

Figura 5 - Valori medi di Δf_o (st)

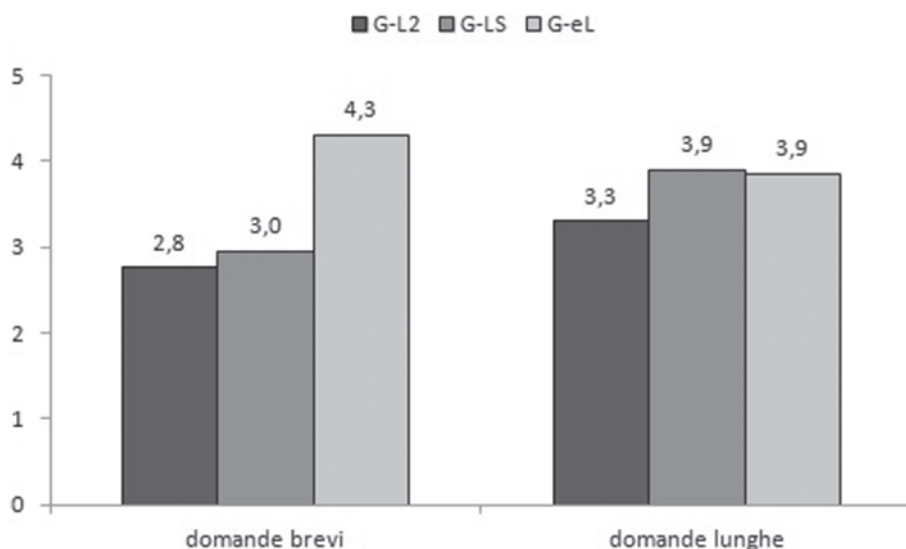


Scorporando i risultati per lunghezza di enunciato, le differenze tra i tre gruppi appaiono più sfumate (Figura 6).

Con riferimento alle produzioni delle domande più brevi, la quantità di esposizione all'input orale sembra giocare un ruolo determinante ai fini della competenza intonativa. I soggetti del gruppo G-LS, infatti, pur essendo esposti ad un italiano prodotto prevalentemente da non nativi, raggiungono valori di Δf_o sovrapponibili a quelli degli studenti G-L2 (T-test $p = 0,80$). Per quanto riguarda le domande più lunghe, le produzioni del gruppo G-L2 si confermano le più affini, in termini di va-

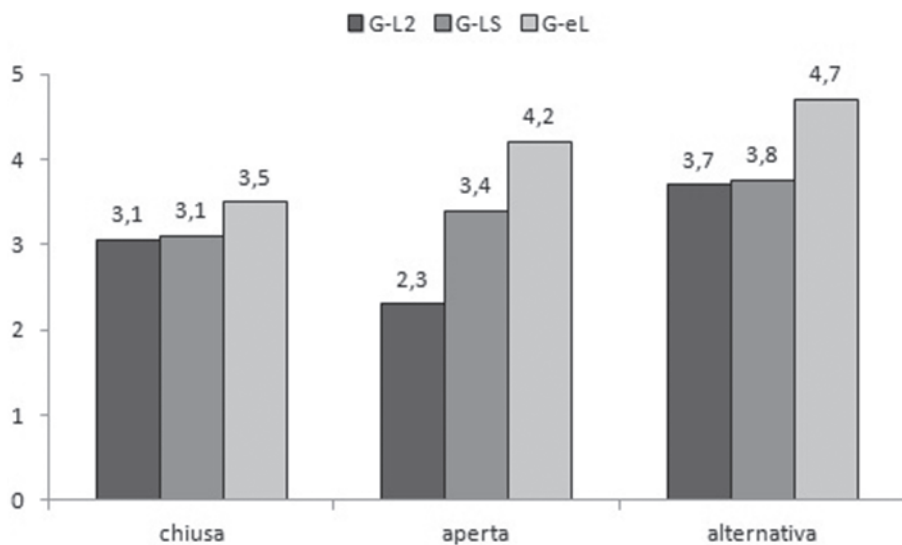
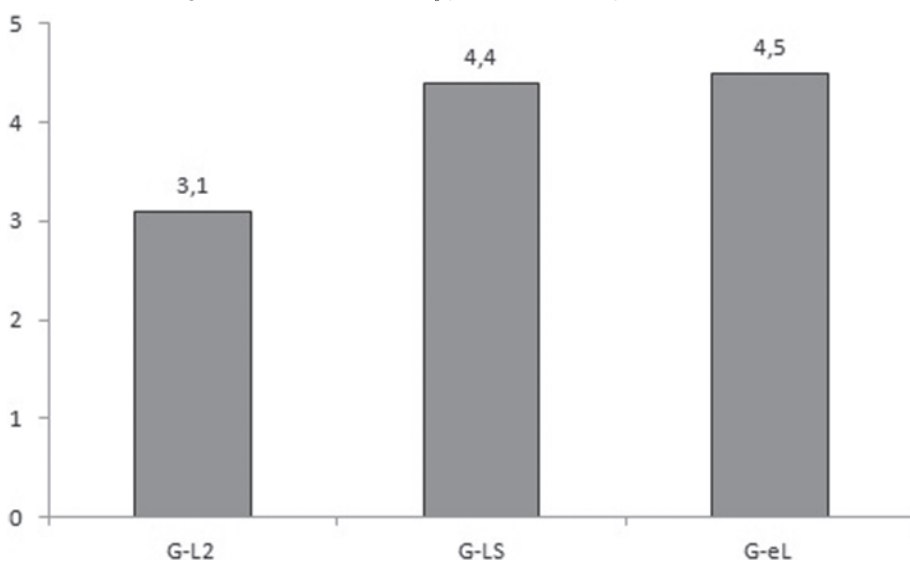
riazione tonale, al modello nativo. Tuttavia va sottolineata una maggiore difficoltà, sia da parte degli apprendenti L2 sia LS, nel controllo delle variazioni tonali all'interno di enunciati di maggiore consistenza sillabica. Tale problematicità appare più marcata nel gruppo G-LS che raggiunge i medesimi valori di Δf_0 di G-eL (T-test $p = 1$). Per quest'ultimo gruppo la lunghezza degli enunciati non sembra essere una variabile influente, in quanto le differenze nei valori ottenuti nelle domande brevi e lunghe non hanno rilevanza statistica (T-test $p = 0,10$).

Figura 6 - Valori medi di Δf_0 per lunghezza delle domande (st)



Dal punto di vista della tipologia delle domande, i dati di Figura 7 evidenziano che la quantità e la qualità dell'input influiscono in maniera determinante nella capacità degli apprendenti di modulare in maniera appropriata l'intonazione delle interrogative aperte (ANOVA $p < 0,001$). Il gruppo G-L2, infatti, mostra un maggior grado di affinità ai nativi (Δf_0 2,3 st), seguito da G-LS (Δf_0 3,4 st) e da G-eL (Δf_0 4,2 st). I soggetti LS raggiungono valori comparabili ai parlanti L2 nelle interrogative polari (T-test $p = 0,89$) e nelle domande alternative (T-test $p = 0,68$). Per quel che riguarda gli apprendenti G-eL, le differenze rispetto a G-L2 e G-LS risultano significative nelle domande alternative (T-test $p = 0,001$); tale divario si annulla nelle interrogative polari (T-test $p = 0,28$).

Scendendo nel dettaglio, va sottolineato che le produzioni del gruppo G-eL risultano analoghe a quelle degli LS nel caso delle interrogative aperte brevi (T-test $p = 0,28$) e nelle domande alternative lunghe (T-test $p = 0,07$) (Figure 8-9).

Figura 7 - Valori medi di Δf_0 per tipologia di domanda (st)Figura 8 - Valori medi di Δf_0 per le domande aperte brevi (st)

Come mostrano le Figure 10-12, nonostante la scarsa esposizione all'input orale, è opportuno segnalare una certa perizia da parte del gruppo G-eL nel dislocare le prominenze nelle interrogative polari, sia brevi sia lunghe, e nelle domande aperte di consistenza sillabica ridotta. Non si evidenzia tale abilità nel caso delle domande alternative.

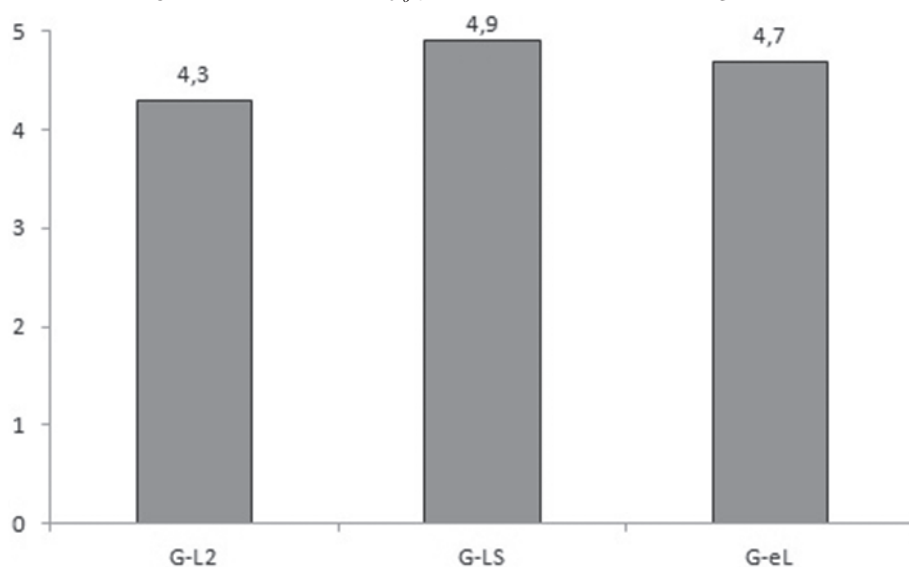
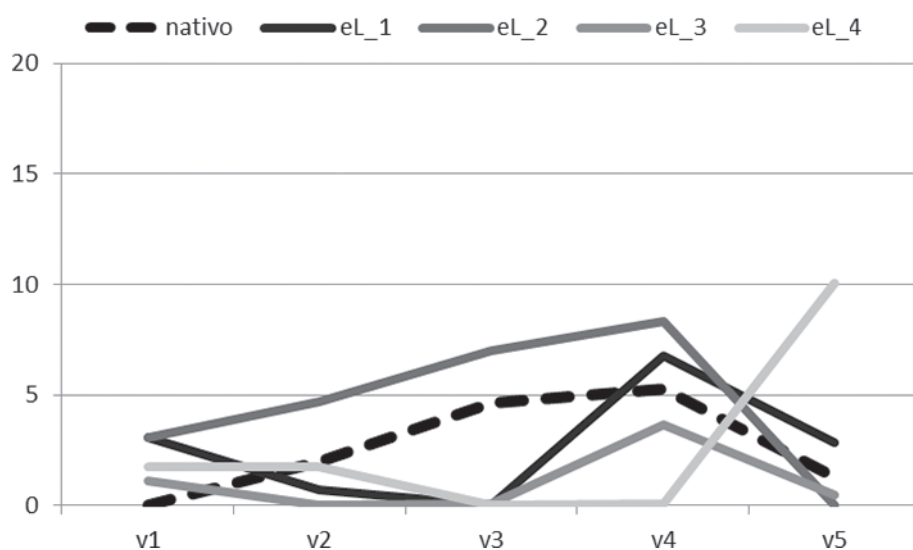
Figura 9 - Valori medi di Δf_0 per le domande alternative lunghe (st)

Figura 10 - Dislocazione delle prominenze nella domanda chiusa breve (st)



L'altro parametro acustico attraverso cui è stata misurata la competenza prosodico-intonativa degli apprendenti polacchi è la durata delle vocali. Come attestato in letteratura, il polacco presenta regole di distribuzione della lunghezza vocalica diverse dall'italiano⁶. Tuttavia, nel presente studio l'aspetto dell'interferenza della lingua

⁶ Per l'italiano, si veda ad esempio Avesani *et al.* (2007); per il polacco si confronti Dogil - Briony (1999).

materna nelle produzioni degli apprendenti polacchi non viene affrontato, poiché non direttamente attinente agli obiettivi della ricerca.

Figura 11 - *Dislocazione delle prominenze nella domanda chiusa lunga (st)*

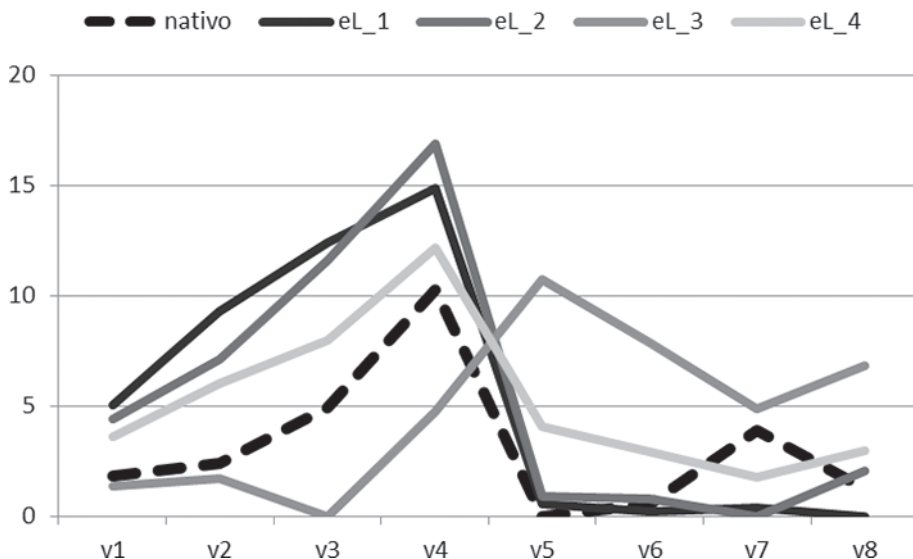
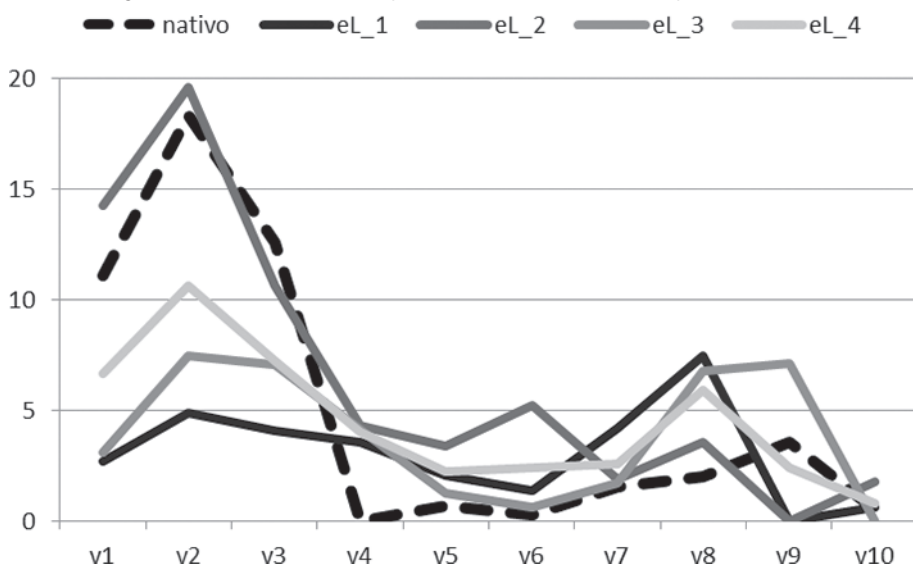


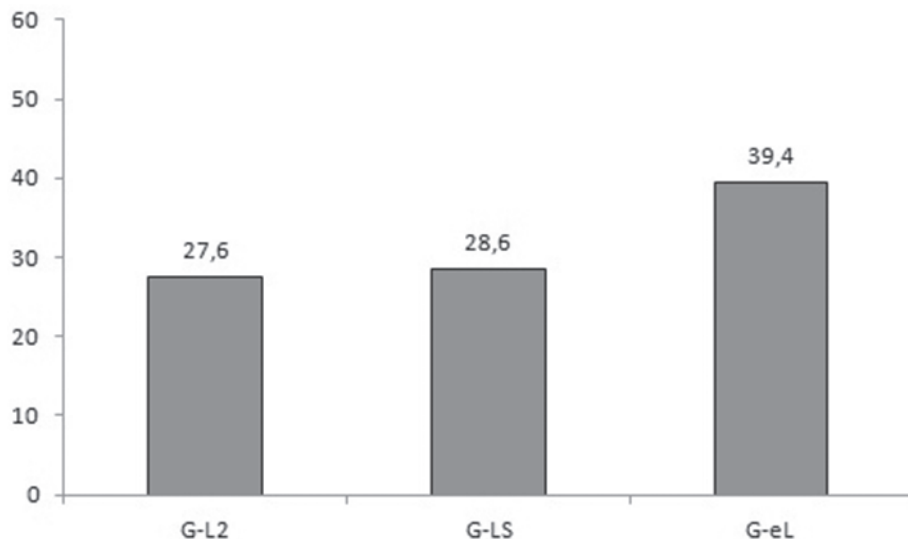
Figura 12 - *Dislocazione delle prominenze nella domanda aperta breve (st)*



In linea generale, per quanto riguarda il grado di avvicinamento al modello nativo, la sequenza dei tre gruppi individuata per le durate è equiparabile a quella relativa alle variazioni tonali. Tuttavia, come evidenziato in Figura 13, le differenze tra G-L2

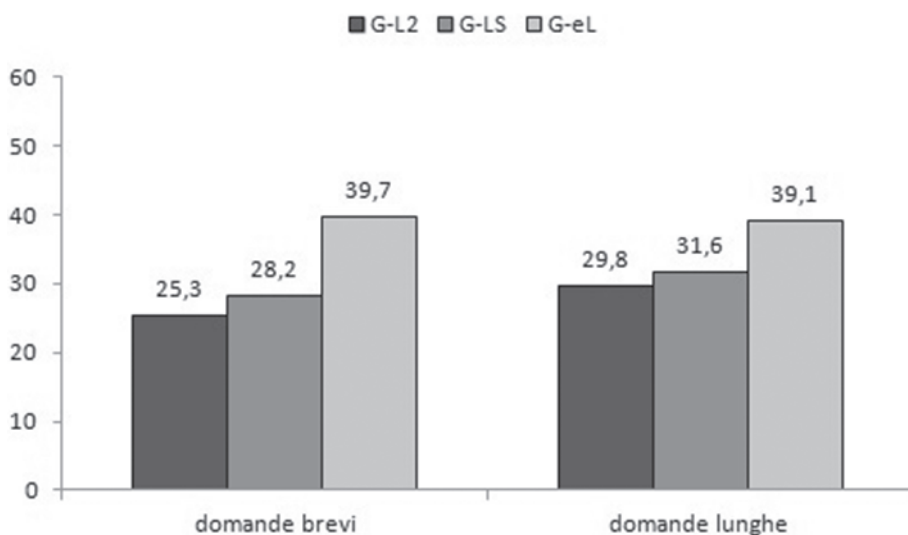
e G-LS non risultano significative al test statistico (T-test $p = 0,11$); lo è invece lo scarto dei due gruppi rispetto a G-eL (T-test $p < 0,001$).

Figura 13 - Valori medi di Δd (ms)



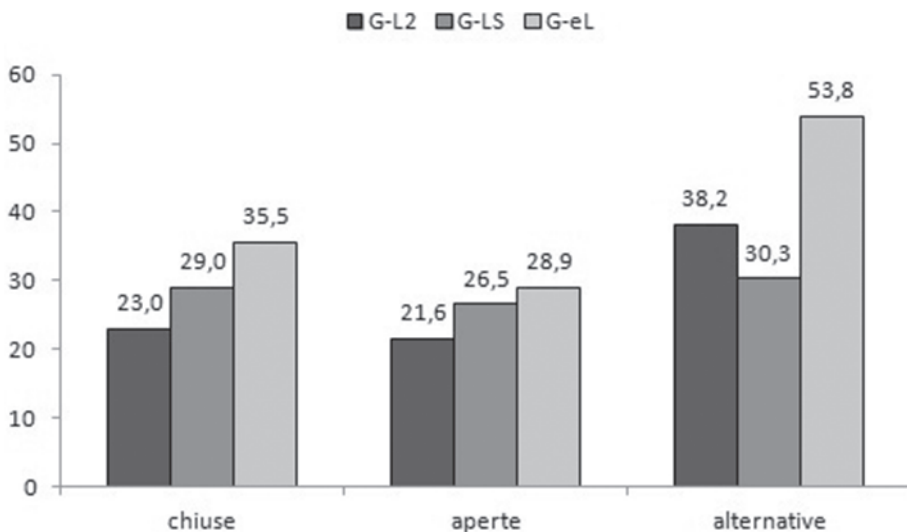
I valori di Δd dei partecipanti con maggiore esposizione all'input (L2 e LS) risultano simili sia per le domande brevi, sia per quelle lunghe. Come nel caso delle variazioni tonali, gli *e-learning* si allontanano più consistentemente dai valori del nativo, pur mantenendo valori simili nelle due serie di domande (Figura 14).

Figura 14 - Valori medi di Δd (ms) per lunghezza delle domande



Relativamente alla tipologia di domande (Figura 15), per tutti e tre i gruppi lo scarto dal nativo è minore nelle domande aperte. L'esposizione all'italiano in contesto L2 consente agli apprendenti di calibrare le durate vocaliche in maniera più adeguata al modello. Non si apprezzano variazioni significative tra le tre tipologie per il gruppo G-LS (ANOVA $p = 0,80$). Gli *e-learning*, nonostante la scarsa quantità di input orale, si avvicinano agli LS nel caso delle domande aperte (T-test $p = 0,08$), mentre riscontrano evidenti difficoltà nella realizzazione delle domande alternative, a causa della struttura bipartita delle stesse.

Figura 15 - Valori medi di Δd (ms) per tipologia di domanda



5. Conclusioni

Lo studio, condotto sull'italiano di apprendenti polacchi, si è posto come obiettivo la valutazione del ruolo dei contesti di apprendimento L2, LS ed *e-learning* sullo sviluppo della competenza prosodico-intonativa.

I risultati relativi agli indici prosodici, calcolati per le produzioni di parlato letto, hanno evidenziato che la quantità di esposizione all'input nativo, congiuntamente ad una maggiore pratica dell'attività di lettura ad alta voce, favoriscono una gestione sia della VdA sia della VdE adeguata alla lingua target. Gli apprendenti L2 ed LS, infatti, raggiungono valori conformi a quelli dei parlanti nativi, mentre l'eloquio più lento del gruppo *e-learning* attesta la loro maggiore difficoltà nella realizzazione dell'attività proposta. Le differenze riscontrate tra i tre gruppi sul piano della fluency non appaiono particolarmente rilevanti, mentre significativo è il divario riportato tra i soggetti L2 e gli altri due gruppi relativamente al *range* tonale: i valori rilevati per gli apprendenti LS ed *e-learning* mostrano un'escursione tonale mediamente più contenuta, indice di maggiori incertezze nella modulazione delle variazioni tonali.

Con riferimento all'analisi condotta per l'attività di parlato recitato, per quanto riguarda la gestione delle durate vocaliche (Δd), la qualità di esposizione all'input non determina marcate differenze tra gli apprendenti L2 ed LS sia per le interrogative brevi sia per quelle con un numero di sillabe maggiore. Appare, invece, più evidente e diffuso il divario degli studenti *e-learning*, sia rispetto al modello nativo, sia per rapporto agli altri due gruppi di apprendenti.

L'esame dei movimenti melodici delle interrogative, eseguito secondo il modello di analisi proposto (Δf_0), ha mostrato che l'esposizione all'input nativo in contesto L2 consente agli apprendenti di sviluppare una maggiore consapevolezza della necessità di variare tonalmente gli enunciati, ai fini di una maggiore efficacia comunicativa. Tuttavia, va segnalato che, nel caso di interrogative brevi e, in particolare, nella realizzazione di domande polari e alternative, gli apprendenti LS non si discostano in maniera significativa dalle produzioni degli informanti L2. Interessanti sono i dati relativi al gruppo di studenti *e-learning* che, nonostante la più ridotta esposizione all'input orale, nelle interrogative polari e, in generale, per le domande di maggiore consistenza sillabica, si discostano dal modello nativo in maniera analoga al gruppo LS.

La possibilità di interagire oralmente con *e-tutor* e l'impiego di materiali audiovisivi semi-autentici, all'interno dei corsi di lingua sviluppati in ambiente virtuale, sembrano dunque favorire lo sviluppo della competenza prosodico-intonativa. Tale dato è confermato dall'analisi della dislocazione dei picchi di f_0 che ha evidenziato, per gli studenti a distanza, una certa abilità nel collocare le prominenze coerentemente col modello nativo.

In conclusione, le valutazioni qualitative e quantitative sul grado di avvicinamento al modello prosodico-intonativo del nativo suggeriscono l'efficacia delle soluzioni didattiche in modalità *e-learning* per lo sviluppo della competenza prosodica in L2.

Bibliografia

- AVESANI C. - VAYRA M. - ZMARICH C. - PAGGIARO R. - SPERANDIO D. (2007), Le basi articolatorie della prominza accentuale in italiano, in GIORDANI V. - BRUSEGHINI V. - COSI P. (a cura di), *Scienze vocali e del linguaggio. Metodologie di valutazione e risorse linguistiche*, Atti del terzo convegno AISV, Povo di Trento, CD-ROM.
- BUSÀ M.G. (2008), Teaching prosody to Italian learners of English: Working towards a new approach, in TAYLOR C. (ed.), *Ecolingua: The Role of E-corpora in Translation, Language Learning and Testing*, EUT Edizioni Università di Trieste, Trieste: 113-126.
- BUSÀ M.G. (2010), Effects of L1 on L2 pronunciation: Italian prosody in English, in GAGLIARDI C. - MALEY A. (eds.), *EIL, ELF, Global English: Teaching and Learning Processes*, Lang, Bern: 207-228.
- CARLETTI A. - VARANI A. (2007), *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*, Erickson, Trento.

COLLENTINE J. - FREED B.F. (2004), Learning context and its effects on second language acquisition, in *Studies in Second Language Acquisition* 26: 153-171.

CLENNELL C. (1997), Raising the pedagogic status of discourse intonation teaching, in *ELT Journal* 51(2): 117-125.

DE MEO A. - PETTORINO M. (2012), Prosodia e italiano L2: cinesi, giapponesi e vietnamiti a confronto, in BOZZONE COSTA R. - FUMAGALLI L. - VALENTINI A. (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Guerra, Perugia: 59-72.

DE MEO A. - PETTORINO M. - VITALE M. (2012), Non ti credo: i correlati acustici della credibilità in italiano L2, in BERNINI G. - LAVINIO C. - VALENTINI A. - VOGHERA M. (a cura di), *Atti dell'XI Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia: 229-248.

DOGIL G. - BRIONY W. (1999), The phonetic manifestation of word stress, in van der HULST H. (ed.), *Word Prosodic Systems in the Languages of Europe*, Mouton de Gruyter, Berlin: 273-334.

GIANNINI A. (2000), Range di variabilità della velocità di articolazione in italiano, in REFICE M. - SAVINO M. (a cura di), *Atti del XXVIII Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana di Acustica*, Tipografia Addante, Bitonto (Bari): 253-256.

GIANNINI A. (2010), Uno sguardo al ritmo e alla prosodia, in MAZZEI F. - CARIOTI P. (a cura di), *Oriente, Occidente e dintorni. Scritti in onore di Adolfo Tamburello*, Vol. III, Il Torcoliere, Napoli: 1227-1239.

HORGUES C. (2005), Contribution à l'étude de l'accent français en anglais. Quelques caractéristiques prosodiques de l'anglais parlé par des apprenants francophones et leur évaluation perceptive par des juges natifs, in *Actes des VIIIèmes RJC ED268 'Langage et langues'*, Paris III, 21 mai 2005: 79-83.

HYMES D.H. (1971), *On communicative competence*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

KASPER G. - ROSE K.R. (2002), *Pragmatic Development in a Second Language*, Blackwell, Oxford.

KRAMSCH C. (1986), From language proficiency to interactional competence, in *The Modern Language Journal* 70(4): 366-372.

LEE Y.A. (2006), Towards respecification of communicative competence: Condition of L2 instruction or its objective?, in *Applied Linguistics* 27(3): 349-376.

RADEL M. (2008), *Acquisition of Second Language Intonation: An Empirical Study on the Realization of Spanish Intonation by Non-native Speakers*, BoD [Books on Demand].

VARISCO B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma.

VILLARINI A. (2010) (a cura di), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Le Monnier, Firenze.

PAOLA LEONE¹

Focus on form durante conversazioni esolingui via computer

The study investigates the impact of language proficiency on focus-on-form sequences during video-call and chat communication for language practice and learning. Four conversations between pairs of students composed by an L1 speaker and an L2 speaker of the same language (English) are analysed. In particular the study investigates: a) the impact of focus-on-form sequences over the total duration of the conversational flow; and b) the features of focus-on-form sequences. Results indicate that, when the L2 speaker's language competence is low (A2 of the CEFR), the conversational flow is structured by the language proficiency gap between the two interactants (e.g., there are many different types of repair); on the other hand, from level B1 upwards, the different proficiency levels seem to be progressively less important to the participants (e.g., recasts go unnoticed). These results suggest the possibility that in telecollaboration the learners' L2 levels of competence might determine different language use and learning contexts: code-oriented ones and communicative ones.

1. *Introduzione*

Il presente studio analizza la tipologia e la durata di sequenze metalinguistiche (*language related episodes*; Swain - Lapkin, 1998, 2001) realizzate durante conversazioni Teletandem, ossia scambi tramite video-chiamata² e chat nel corso dei quali si alterna l'uso della lingua veicolare affinché ogni singolo interlocutore comunichi nella sua lingua di studio che è a sua volta lingua nativa del suo partner (www.teletandembrasil.org).

Sul piano dell'organizzazione dell'interazione il Teletandem (Telles, 2009)³ presenta caratteristiche comuni al tandem (Brammerts, 2003) e ad altri scambi esolingui. Esso costituisce una forma di "conversazione per l'apprendimento" (Kasper, 2004) in cui entrambi i parlanti conversano tenendo in mente un doppio *focus* (Apfelbaum, 1993; Bange, 1992): la lingua veicolo di comunicazione e l'argomento di discussione. Durante il dialogo si realizzano forme di attenzione alla struttura, al lessico, alla fonologia e alle altre dimensioni che definiscono il sistema della lingua. Allo stesso modo, i parlanti interagiscono, scambiando opinioni, informando sulla

¹ Università del Salento.

² La tecnologia che permette tali scambi si chiama VoIP (Voice over Internet Protocol). Tra i software VoIP citiamo skype.

³ Il Teletandem nasce in Brasile su iniziativa del Prof. João Telles. Si veda www.teletandembrasil.org.

loro esperienza, sul loro paese e sulla loro cultura, ecc. Quest'ultima caratteristica rende sia il Teletandem sia il tandem molto vicini alla conversazione naturale.

Molte ricerche su tali interazioni definiscono i parlanti coinvolti nello scambio comunicativo (Tele)tandem, "nativi" e "non-nativi". Nel presente studio eviterò di adoperare tale terminologia perché essa ripropone un'idealizzazione del parlante nativo quale individuo necessariamente esperto nel codice primario di comunicazione. Da una prospettiva sociolinguistica, infatti, tale concezione risulta scarsamente aderente alla realtà, visto che la competenza dipende dal dominio di impiego linguistico e dalle attività che si svolgono e quindi lo stesso parlante nativo può dimostrarsi "novizio" in alcuni contesti sociali (Hosoda, 2006; Rampton, 1990). Nel presente studio, pertanto, le categorie di parlante nativo e parlante non-nativo verranno sostituite da parlante esperto (PE) e parlante non-esperto (PNE).

L'interesse verso le sequenze metalinguistiche scaturisce dall'esigenza di vedere se e come parlanti più o meno competenti orientano il discorso verso il codice o verso il messaggio durante scambi comunicativi con parlanti esperti. Se in una precedente ricerca ci interessava mettere in luce se il divario di competenze linguistiche tra il parlante novizio e l'esperto e la conoscenza di specifici contenuti fossero variabili strutturanti sul piano della gestione del flusso conversazionale (Leone, 2012a; 2012b), nel presente studio intendiamo invece misurare l'impatto del divario linguistico sulla durata e sul tipo di sequenze metalinguistiche. I dati raccolti per questo studio sono costituiti da conversazioni video-registrate e trascritte di sessioni Teletandem tenute da parlanti con diverse competenze in L2. L'analisi quantitativa e qualitativa avverrà attraverso il confronto del comportamento di due coppie: la prima composta da parlanti meno esperti in L2 (A2/B1 del Quadro Comune Europeo), la seconda da parlanti di livello intermedio-alto (B2/C1 del Quadro Comune Europeo).

2. *L'attività metalinguistica nel corso dell'interazione*

In questo paragrafo presenterò alcuni concetti chiave della ricerca facendo riferimento alla terminologia in uso tanto negli scritti italiani sull'argomento quanto nei testi in lingua inglese.

L'espressione *focus on form*, in italiano "attenzione alla forma", che definisce l'oggetto del presente studio, è stata coniata da Long (1991) e si riferisce all'attenzione rivolta verso la struttura linguistica nel corso di lezioni di tipo comunicativo, basate ad esempio su compiti didattici. In tali contesti di apprendimento, l'attenzione alla forma serve più che altro a risolvere problemi comunicativi e non tanto a migliorare l'accuratezza della produzione in L2. Diversamente, l'espressione *focus on form*⁴ si applica ad un contesto didattico in cui la scansione del *syllabus* è basata su unità ad esempio grammaticali, di vocabolario, di pronuncia o funzionali.

⁴ In italiano tale espressione potrebbe essere tradotta con "attenzione alle strutture linguistiche". Non ci risulta però che in glottodidattica venga adoperata la versione italiana.

Nelle conversazioni naturali, durante sequenze di attenzione alla forma i parlanti rimediano la propria o l'altrui produzione errata prestando soprattutto attenzione alla struttura linguistica. Nel primo caso si tratta di autoriparazione (*self repair*), nel secondo di eteroriparazione (*repair*). Se si intende sottolineare chi avvia la riparazione si parla di riparazione avviata dal parlante o dall'interlocutore (*self initiated repair; other initiated repair*). Le riparazioni avviate dal parlante possono manifestarsi attraverso una richiesta all'interlocutore esperto di verificare l'accuratezza grammaticale di un enunciato o la pronuncia di un vocabolo. La richiesta da parte del parlante esperto e la correzione possono essere esplicite (es. *come si dice...*, *in italiano non si dice così...*) o implicite, comunicate ad esempio attraverso l'intonazione. L'eterocorrezione può essere anche incassata nella discussione sì da non interrompere il flusso conversazionale. In italiano queste ultime forme di riparazione vengono chiamate riparazioni ad incastro (Ciliberti, 2012: 215), mentre in inglese *recast*. Nell'es. 1 la parlante ITL1 pronuncia in modo non standard il vocabolo *stressed*, INGL1⁵ interviene modificando la produzione senza però approfondire le ragioni dell'errore. ITL1 ratifica e apprezza in modo esplicito la correzione ma procede a discutere il tema (*today...*)⁶.

(1) TTA2/B1- Stressed

ITL1/B1: oh so a good idea oh I tried to do massage in brazil but I didn't find the thethe a person that I like eh it is a pity because it was very cheapy in brazil for me but eh we were in a little city so I didn't find and now it is it is it must be eh expensive but it's it will be a good idea I I had forgotten the existence of a massage

ENGL1/A2: right

ITL1/B1: I could try I am so stressed eh in these days **stressed**

ENGL1/A2: **stressed**

ITL1/B1: **ah sì sì chiaro sì ovvio stressed** ok ((tosse)) today...

Il lavoro di riparazione può riguardare non solo la forma ma anche il messaggio (Ciliberti, 2012: 209) e quindi può essere indirizzato a risolvere problemi comunicativi. In tal caso si tratta di processi di negoziazione del significato che possono implicare anche attenzione verso le strutture della lingua come ad esempio il lessico o la morfologia.

⁵ Con ITL1 indichiamo la parlante la cui L1 è l'italiano; con INGL1 la parlante la cui L1 è l'inglese.

⁶ Le convenzioni di trascrizione delle sessioni Teletandem sono:

<testo> ritmo rallentato

x- sillaba interrotta

(xxx) parola o espressione dubbia o non comprensibile

(-)/(0.X) pausa media. Sarà pausa misurata solo la pausa che supera il secondo

[><] sovrapposizione tra enunciati (parlato dei due interlocutori o scrittura e parlato di un solo interlocutore o scrittura di un interlocutore e parlato dell'altro interlocutore)

[[]] partenze simultanee

(chat:) parola/enunciato in chat

((xxx)) annotazioni relative al non verbale (es. tosse, ride e risate).

Nell'estratto 2 la parlante inesperta chiede alla sua interlocutrice di ripetere un concetto che non ha compreso ("can you repeat please"). Il chiarimento implica la ripetizione del vocabolo e quindi l'attenzione verso la forma linguistica.

- (2) TTA2/B1- Can you repeat please
 ENGL1/A2: build up the strains of the knees
 ITL1/B1: no I didn't understand
 ENGL1/A2: I had to build up the strains in my knee
 ITL1/B1: because I do
 ENGL1/A2: ya Sunday will probably off need to have the knee placement
 ITL1/B1: **can you repeat please**
 ENGL1/A2: we will probably off need the knee replacement
 ITL1/B1: ((ride))
 ENGL1/A2: retry to say that again
 ITL1/B1: ((ride)) a knee replacement ((ride))
 ENGL1/A2: ah ah

Diversamente, ci sono sequenze di negoziazione in cui i lemmi iniziali problematici si perdono nella conversazione o rimangono solo come input, non portando a nessuna attenzione alla forma. Nell'estratto 3, la parlante italoфона utilizza "piccola cilindrata", espressione non nota alla sua interlocutrice che per l'appunto chiede le venga chiarito il concetto. La sequenza lessicale "piccola cilindrata" viene ripetuta però solo dalla parlante esperta, che tenta di spiegarne il significato. Solo il lemma "cilindrata" viene ripreso nuovamente dalla parlante competente. Se in tale sequenza esiste un'attività di attenzione alla forma, questa avviene da parte del locutore esperto, la parlante angloфона è solo esposta a tale input.

- (3) TTB2/C1 - Piccola cilindrata
 INGL1/B2: wow è una passione molto differente ma mi piace a:hm e hai avuto il motorino **vuol dire una motocicletta piccola sì**
 ITL1/C1: **eh:m di piccola cilindrata tipo**
 INGL1/B2: **eh**
 ITL1/C1: **piccola cilindrata**
 INGL1/B2: mh
 ITL1/C1: il motore è piccolo non so **cilindrata** va bene come
 INGL1/B2: eh sì e:hm è una parola tecnica no ((rumore di tasti)) ma
 ITL1/C1: che il motore è piccolo non ci vuole la patente come la vespa che l'hai vista in
 INGL1/B2: eh sì come una vespa no sì ah sì non è sì non è come qui negli stati uniti ci sono le harley davidsons sai ((risate))

Le sequenze di attenzione alla forma e di attenzione al messaggio sono due tipologie di attività metalinguistiche, ossia di *language related episodes* (LRE; Swain - Lapkin, 1998, 2001) durante le quali i parlanti chiariscono significati, stabiliscono connessioni tra forma e significato di una parola, (auto)riparano parti di discorso più o meno lunghe. Esse sono state argomento di interesse degli studi interazionisti poiché diventano "a tool of cognitive activity that mediates L2 learning" (Swain, 2000).

3. Studi sulle sequenze metalinguistiche

Le sequenze metalinguistiche sono state oggetto di analisi in ricerche sull'interazione faccia a faccia e mediata dal computer tra nativo e non-nativo. Per quanto riguarda l'interazione in presenza, recenti studi di analisi della conversazione hanno messo in evidenza in che modo in contesti interattivi interlinguistici i parlanti danno risalto al diverso grado di competenza linguistica degli interlocutori. In particolare, Kasper (2004), attraverso l'analisi di alcune sequenze di "conversazione per l'apprendimento" (*Gesprächsrunde*), sottolinea come il divario di padronanza linguistica emerga, in modo particolare, nelle sequenze metalinguistiche, che tuttavia hanno una durata notevolmente inferiore rispetto ad altre attività comunicative. Hosoda (2006) nel suo studio comparato tra conversazioni in L1 in giapponese, e in L1 e L2 giapponese-americano, mette in evidenza come nel primo tipo di conversazione le sequenze di riparazione siano irrilevanti mentre nelle conversazioni esolingui il grado diverso di competenza sia "noticeable for an outside observer and may or may not be registered by the participants" (Hosoda, 2006: 44). In molte occasioni, infatti, il parlante esperto non modifica la produzione errata del parlante meno competente, dimostrando così di dare rilievo più alla comunicazione di contenuti che all'accuratezza formale delle espressioni che permettono la trasmissione del messaggio.

Nelle ricerche di Kasper (2004) e di Hosoda (2006), gli studiosi prendono in esame competenze diverse in L2. In Kasper si tratta di una parlante con un livello iniziale di competenza, in Hosoda i partecipanti avevano una competenza di livello intermedio-alto.

Studi sulle "conversazioni per l'apprendimento", in particolare quelli condotti sul tandem, hanno sottolineato che in tali contesti il lavoro di riparazione è strutturato in modo simile all'interazione non pedagogica. Vi è una preferenza per quelle forme correttive che non mettono a rischio la "faccia" dell'interlocutore non esperto. Sono privilegiati infatti meccanismi di autocorrezione piuttosto che di eterocorrezione o forme di sollecitazione della riparazione sempre ad opera del parlante inesperto (Ciliberti, 2012: 213; Rost-Roth, 1999).

Per quanto concerne l'impatto del grado di competenza sulla frequenza e sulla struttura delle sequenze metalinguistiche, Leeser (2004) analizza l'interazione tra coppie raggruppate nel modo seguente: livello di competenza in L2 alto-alto, alto-basso e basso-basso. Lo studio riporta che con il decrescere del grado di competenza in L2 aumenta la quantità di sequenze metalinguistiche, di problemi comunicativi e di forma linguistica risolti in modo efficace.

Gli studi descritti hanno analizzato l'interazione faccia-a-faccia. Recenti ricerche hanno esaminato le sequenze metalinguistiche nel corso di situazioni di apprendimento telecollaborativo sia per vederne la struttura sia per valutarne gli effetti ai fini dello sviluppo delle competenze in L2. Le prospettive di analisi sono state sociocognitive e socioculturali, interazioniste (per una sintesi si veda Ware - O'Dowd, 2008) o hanno proposto una lettura analitica in cui si tentava di conciliare entrambi i punti di vista (Foster - Ohta, 2005). In particolare, le ricerche hanno approfondito

l'analisi di sequenze di negoziazione del significato nel corso di scambi quasi-sincroni come la *chat* (Tudini, 2003) e di scambi mediati da software VoIP (*Voice Over Internet Protocol*) nel corso di sessioni Teletandem (Leone, 2009a, b). Gli studi sulle sequenze di attenzione alla forma hanno messo in luce la componente costruttiva e sociale di questa tipologia di interazione durante la quale gli interlocutori collaborano tra loro non solo per chiarire contenuti attraverso processi di negoziazione del significato, ma anche per offrirsi reciprocamente sostegno allo scopo di migliorare la capacità espressiva in L2 (Ohta, 2001). Lo studio longitudinale di Ware - O'Dowd (2008) analizza, in special modo, la frequenza e il tipo di sequenze metalinguistiche e di strategie di riparazione messe in atto da studenti partecipanti ad un gruppo sperimentale denominato *e-tutoring* e uno di controllo chiamato *e-partnering*. Ai primi veniva esplicitamente richiesto di dare *feedback* al proprio partner nel corso dello scambio; i secondi invece non erano sollecitati in alcun modo a prestare attenzione agli usi linguistici del loro interlocutore. Gli studenti partecipanti avevano competenze in L2 di livello avanzato. Lo studio evidenzia che la percentuale di sequenze metalinguistiche, comprendenti anche processi di negoziazione del significato, era notevolmente più alta nel gruppo sperimentale in cui si sollecitava di prestare attenzione all'accuratezza formale e alla capacità espressiva in L2, mentre nel gruppo di controllo la quantità di parole dedicata a migliorare l'uso della lingua obiettivo è notevolmente inferiore.

Lo studio di Lee (2004) dimostra, invece, che nel corso di sessioni telecollaborative condotte via e-mail, tramite pubblicazioni di avvisi e scambio comunicativo via messaggistica istantanea, parlanti esperti di lingua spagnola collaborano con il parlante meno competente per migliorare la sua capacità espressiva. Tuttavia variabili quali la competenza linguistica, la capacità di utilizzo del computer e l'età influiscono sulla struttura della conversazione.

In conclusione, negli studi sin qui descritti si conferma che nell'interazione con apprendenti più competenti la finalità principale dello scambio collaborativo, sia esso in presenza o mediato dal computer, è il contatto socio-culturale tra gli interlocutori, durante il quale al parlante meno esperto vengono risparmiati comportamenti che potrebbero mettere in difficoltà la sua immagine sociale.

Si sottolinea, inoltre, che una definizione di contesti d'uso linguistico finalizzati alla comunicazione e all'apprendimento linguistico debba tener conto di diverse variabili, quali ad esempio il livello di competenza in L2 dei partecipanti. Gli studi di Lee (2004) e Leaser (2004) sono espliciti in tal senso e ci portano a pensare che il divario di competenze abbia un impatto sull'orientamento dei partecipanti verso la forma linguistica, determinando contesti d'uso linguistico e di apprendimento molto diversi tra loro. La presente analisi intende per l'appunto approfondire quest'aspetto.

4. *La ricerca*

Nei seguenti sottoparagrafi presenterò i dati sui quali si basa il presente studio, i quesiti di ricerca e la metodologia di analisi dei dati.

4.1. I dati

I dati per il presente studio sono costituiti da quattro ore di conversazione diadica (pari a quattro sessioni) realizzate da due differenti coppie Teletandem e realizzate tramite l'utilizzo di un software VoIP. Le interazioni sono state video-registrate e trascritte. Il software impiegato per condurre l'indagine è Transana⁷.

I soggetti coinvolti nella ricerca sono quattro donne. Le prime due sono adulte, lavoratrici di età compresa tra i 40 e i 50 anni. Il loro livello di competenza in L2 è A2 per la parlante anglofona (INGL1/A2) e B1 per la parlante italoфона (ITL1/B1). Sono riconoscibili con la sigla TTA2/B1. La seconda coppia è costituita da studentesse universitarie di età compresa tra i 22 e i 28 anni. Il loro livello di competenza in L2 è B2 per la parlante angloфона (INGL1/B2), C1 per la parlante italoфона (ITL1/C1). La competenza è stata definita sulla base di un'autovalutazione delle persone coinvolte e sulla valutazione delle interazioni oggetto di analisi.

4.2. Le domande di ricerca

Nel presente studio si intende rispondere ai seguenti quesiti di ricerca:

1. In che misura le sequenze di attenzione alla forma incidono sulla durata totale del flusso conversazionale?
2. Quali caratteristiche hanno le sequenze di attenzione alla forma linguistica?
3. Esiste una correlazione tra l'impiego di alcune forme di attenzione alla forma ed il livello di competenza del parlante di L2?
4. Chi sollecita l'attenzione verso la forma linguistica?
5. Il parlante esperto modifica sempre l'uso linguistico non corretto? Il parlante non-esperto incorpora il nuovo input nella produzione?
6. Qual è il focus delle sequenze di attenzione alla forma (per es. lessicale, morfologico)?

4.3. Metodologia

L'analisi verrà condotta mettendo in luce la durata e le caratteristiche delle sequenze di attenzione alla forma, ossia di attività durante le quali i parlanti prestano attenzione alla struttura del codice linguistico. Lo studio verrà condotto tenendo presente le seguenti caratteristiche del feedback:

- durata temporale delle sequenze di attenzione alla forma;
- tipologia di lavoro di riparazione (per es. intervento di ripetizione esclusivamente correttivo o con aggiunta di input);

⁷ Transana è un software per la trascrizione e l'analisi qualitativa di dati audio e video (<http://www.transana.org>).

- obiettivi (grammaticale, lessicale, ecc.);
- incorporamento nella produzione in L2.

Le sequenze di negoziazione del significato, poiché orientate al messaggio più che al codice, saranno escluse dall'analisi o meglio saranno tenute in conto solo laddove esse generano attività metalinguistica di attenzione alla forma.

La durata delle sequenze sarà calcolata misurandone l'estensione temporale. Il dato a questo proposito è approssimativo. Ad esempio la durata delle riparazioni ad incastro è stata calcolata facendo una media tra tre di loro effettivamente misurate (durata per ogni singolo *recast* 4 secondi circa). Dalle sequenze particolarmente lunghe sono state escluse le parti relative allo scambio di contenuti per nulla orientate alla forma.

5. *Analisi dei risultati*

La lettura della Tabella 1 guiderà la discussione dei risultati della ricerca. Per l'analisi si è tenuto conto delle diverse forme di episodi di attenzione alla forma linguistica (Tabella 1, colonna 1: Attenzione alla lingua), comprendenti in primo luogo le strategie interattive di compensazione di lacune lessicali sollecitate dal parlante inesperto (Tabella 1, colonna 2: nuovo input a.- richiesta esplicita del PNE), successivamente si è considerato il nuovo input offerto spontaneamente dal locutore esperto (Tabella 1, colonna 2: nuovo input b.- input offerto dal PE). Due altre categorie di intervento sulla lingua veicolare sono il *feedback* correttivo implicito e esplicito per le quali è stato conteggiato il tempo dedicato alle diverse forme di attività metalinguistica in analisi. Si è voluto, inoltre, tenere conto anche di altre strategie messe in atto dai parlanti per migliorare la *performance* linguistica (Tabella 1, colonna 1: Strategie) attraverso il ricorso a risorse esterne o attraverso l'impiego della scrittura in *chat*. Infine, si sono individuati gli obiettivi delle attività di *focus on form* (es. lessico, morfologia, fonologia, ecc.). Il calcolo degli esiti positivi sulla produzione conclude infine la tabella (Tabella 1: *Esiti sulla produzione*). La descrizione articolata dei diversi aspetti evidenziati nella tabella sarà preceduta da alcune considerazioni generali sulle conversazioni e sarà discussa nei paragrafi successivi.

5.1. Considerazioni generali sui dialoghi: la commutazione di codice nelle sequenze di attenzione alla forma

Nelle quattro sessioni analizzate la conversazione tra le parlanti si svolge in un clima gioiale. Le parlanti ridono spesso e condividono esperienze.

Nelle conversazioni tenute da entrambe le coppie si fa ricorso alla commutazione di codice (per approfondimenti sulla commutazione di codice nel tandem e nel Teletandem si veda Anderson - Banelli, 2005: 90-106; Leone, 2009a, b). Se nella coppia le cui competenze in L2 sono di livello più avanzato la commutazione di codice avviene raramente e soprattutto come strategia per compensare carenze linguistiche, nella coppia TTA2/B1 la commutazione di codice avviene spesso durante l'interazione e in alcuni tratti il parlato è mistilingue. Nei dialoghi in italiano

di TTA1/B1, infatti, il ricorso all'inglese non solo è una strategia per compensare la scarsa conoscenza di espressioni, di parole, ma anche una modalità di controllo dell'input da parte del parlante esperto. Nell'estratto 4 si vede appunto che ITL1 evita di rendere in italiano il lemma *present* 'regalo', riprendendo il vocabolo già utilizzato da INGL1 con il preciso intento di non complicare l'attività interattiva.

Tabella 1 - *Dati relativi al comportamento del parlante durante la conversazione in L2*

		TTA2/B1		TTB2/C1	
		INGL1/A2 Italiano L2	ITL1/B1 Inglese L2	INGL1/B2 Italiano L2	ITL1/C1 Inglese L2
Attenzione alla lingua	Nuovo input:				
	a. richiesta esplicita del PNE	~ 00:37:07 (a e b)	~ 00:01:00 (a)	~ 00:02:24 (a)	
	b. input offerto dal PE				
	Feedback correttivo implicito (spesso avviato dal PNE)		~ 00:00:20	~ 00:00:16	~ 00:00:08
Strategie	Feedback correttivo esplicito	✓			
	Chat	✓	✓		
	Ricorso a risorse esterne (per es. dizionario)			✓	
Focus	Si pone attenzione a lessico, grammatica	Morfologia, lessico (00:34:12)	Lessico, fonologia	Lessico, fonologia	Fonologia
Effetto: produzione in L2	Risposte positive al feedback correttivo		14	7	1

Il conteggio è effettuato considerando l'estensione temporale dei turni in cui avviene lo scambio con attenzione alla forma (si indicano rispettivamente le ore, i minuti e i secondi). Il calcolo temporale è approssimativo. PNE sta per parlante non-esperto; PE parlante esperto.

(4) TTA2/B1- Un present insomma

ITL1/B1: I bought un momento ((lascia la postazione davanti al pc)) (0.4) ((ritorna a sedersi)) finalmente papapapapa

ENGL1/A2: papapapa

ITL1/B1: no spetta eh ((mostra un ferro da stiro))

ENGL1/A2: an iron

ITL1/B1: sì

ENGL1/A2: ((ride)) this is a present for yourself

ITL1/B1: **no non proprio un present ma insomma** ((risate))

ENGL1/A2: energy (xxx)

Nel dialogo tra le due parlanti meno esperte in L2 (Tabella 1 ENGL1/A2, ITL1/B1) l'uso alternato delle due lingue attualizza un contesto comunicativo "plurilingue", in cui viene preservata la diversità linguistica per consentire ad ogni differente identità di esprimersi più liberamente. Si realizza così una pratica comunicativa che mette in

contatto due universi linguistici attraverso la comprensione reciproca, ossia l'inter-comprensione.

L'uso alternato delle due lingue non è solo una strategia comunicativa: le due lingue nel discorso sono sostituibili anche come obiettivo di apprendimento. Nell'estratto 5 il *focus on form* non riguarda la lingua scelta come primaria per la comunicazione, ossia l'italiano, ma l'inglese: INGL1 spiega infatti alla sua partner il significato dell'espressione *permanent press*.

(5) TTA2/B1- Permanent press

INGL1: no one come si dice no one

ITL1: [>nessuno noone nobody<] [>(chat: nessuno)<]

INGL1: yeah

ITL1: oh

INGL1: nessuno

ITL1: nessuno come come com'è possibile

INGL1: (chat: nessuno. permanent press)

ITL1: ((ride)) **cos'è il permanent press**

INGL1: **do you know permanent press**

ITL1: **no non so cosa sia**

INGL1: **ehm many of the fair works in the US are called permanent press they don't need ironing**

ITL1: sì

INGL1: like your (xxx) t-shirts

ITL1: sì

INGL1: don't need to be ironed like uniform ((lascia la postazione)) ((torna e mostra la sua divisa)) myuniform

ITL1: [>oh<]

INGL1: [>I<] take it out of the out of the drier

ITL1: sì

INGL1: it doesn't have any wrinkles in it

ITL1: ah che carina

ENGL1: yeah

ITL1: che bella

ENGL1: yeah

ITL1: ma che bella io pensavo che la tua uniforme fosse bianca [>io pensavo che la tua uniforme fosse bianca<] [>(chat: io pensavo che la tua uniforme fosse bianca)<] pensavo fosse bian-

ENGL1: = ah no no no bianca ((risate))

5.2. L'attenzione alla forma nelle conversazioni tra parlanti più o meno esperti

In questo paragrafo verranno discusse le seguenti domande di ricerca:

- In che misura le sequenze di attenzione alla forma incidono sulla durata totale del flusso conversazionale?
- Quali caratteristiche hanno le sequenze di attenzione alla forma linguistica?

- Esiste una correlazione tra l'impiego di alcune forme di attenzione alla forma ed il livello di competenza del parlante di L2?

Come mostra la Tabella 1, l'analisi conferma che il numero di sequenze a carattere metalinguistico aumenta nei casi di ridotta competenza in L2 (Leeser, 2004; Williams, 2001). Infatti, la quantità di tempo dedicato alla lingua o alle lingue di comunicazione è notevolmente più alta quando la competenza del parlante inesperto è di livello A2 (00:37:07). In queste conversazioni, più del 50% del tempo è dedicato a offrire nuovo input, focalizzare forme attraverso strategie di ripetizione e tramite il ricorso alla scrittura nella messaggistica istantanea che rende permanente il nuovo lessico, sottraendolo alla resa fonologica che può risultare complessa al principiante (Leone, 2009b).

Se nel caso della coppia Teletandem meno esperta TTA2/B1 l'attenzione alla forma si manifesta perlopiù attraverso la ricerca di espressioni ancora non note al parlante novizio (Tabella 1, INGL1/A2, Nuovo input) sia su sollecitazione del locutore inesperto (Tabella 1, Nuovo input: a) sia come conseguenza delle scelte del locutore esperto (Tabella 1, Nuovo input: b), nel caso delle conversazioni tenute da un parlante con una maggiore padronanza nella L2 l'attenzione alla forma si manifesta in risposta a richieste esplicite di aiuto ad opera di quest'ultimo (Tabella 1, Nuovo input: a. con richiesta esplicita per ITL1/B1 e INGL1/B2).

La sequenza presentata nell'estratto 6 si svolge durante una sessione Teletandem in lingua italiana ed è parte di una discussione lunga e complessa durante la quale le due parlanti tentano di chiarire l'uso del gerundio in italiano, cercando eventuali traduzioni in inglese. Dopo avere cercato di rendere in italiano *when I am talking with you I feel well*, INGL1/A2 sollecita accuratezza nell'uso dell'inglese e invita a prestare attenzione verso "the proper English", mentre ITL1/B1 le va in soccorso chiedendole "che verbo ti serve", quindi mettendo a servizio dell'interlocutrice la sua conoscenza di lingua italiana. INGL1/A2 prosegue scrivendo un breve testo di messaggistica istantanea per illustrare le espressioni e le forme linguistiche che desidera approfondire (in 6 quando sono parlando con lei senso buono). ITL1/B1 valuta positivamente l'esempio e cerca di aiutare la sua interlocutrice a stabilire dei collegamenti tra ciò che avevano detto prima e il nuovo input (in 6 ti ricordi come si diceva are you kidding ti ricordi ricordi do you remember ti ricordi). La parlante competente ricorre così al suo sapere esperto per facilitare la sua partner non solo nel processo comunicativo, ma anche nell'attività di apprendimento. Aiutandola a stabilire delle connessioni, richiamandole alla mente coniugazioni verbali (in 6 io mi sento tu ti senti lui si sente), orienta la conversazione verso una tipologia di discorso prossima al contesto didattico, in cui l'attenzione alla lingua è fondante.

(6) TTA2/B1 Proper English

INGL1/A2: **let's try to make sure that proper English is supposed to the way we were speaking I think it's I think it is in a proper English ok**

ITL1/B1: ((tosse))

INGL1/A2: (xxx) the verb

ITL1/B1: che verbo ti serve-

INGL1/A2: = is the one word (xxx)(0.9) (chat: quando sono parlando con lei senso buono)

ITL1/B1: quasi giusto eh eh look eh spetta eh qual è l'ultimo l'ultimo esempio che ti ho fatto are you kidding ti ricordi come si diceva [>are youkidding<] [>(chat: are you kidding=?)<] **ti ricordi come si diceva are you kidding ti ricordi ricordi do you remember ti ricordi**

INGL1/A2: ok eh (xxx) ok stai scherscherzando

ITL1/B1: sì sì ok allora

INGL1/A2: I make sure I said scur

ITL1/B1: ((ride)) brava [>stai<] [>(chat: STAI)<]

INGL1/A2: stai

ITL1/B1: non sono stai quando (chat: sono = essere) (chat: stai = stare)

INGL1/A2: stai stare and it means to stay

ITL1/B1: eh sì

INGL1/A2: yeah

ITL1/B1: ehm [>when I am ta when I am talking in pratica si dice eh staying talking<]

INGL1/A2: [>(xxx)<]

ITL1/B1: [>(chat: WHEN I AM TALKING = when I am "staying")<] ((tosse))

INGL1/A2: (0.8) (xxx)-

ITL1/B1: = **ma dimmi le parole chiedimi pure le parole che non sai eh ask the words**

INGL1/A2: Ehm senso

ITL1/B1: ah ok [>to feel è sentirsi<] [>(chat: to feel = sentirSi)<]

INGL1/A2: Oh

ITL1/B1: a reflexive

INGL1/A2: oh (xxx)

ITL1/B1: ((ride)) (chat: **io mi sento tu ti senti lui si sente**) ((tosse))

INGL1/A2: io mi sento ok yeah so io mi sento good with the feminine

ITL1/B1: no good in questo caso is an adverb [>bene<] [>(chat: bene)<]

INGL1/A2: oh bene

ITL1/B1: mmm è per questo che io ho messo well I feelgood

INGL1/A2: (chat: quando sto parlando con lei mi sento bene)

ITL1/B1: sì ottimo brava (0.3) [>con te<] [>(chat: con TE)<] va benissimo quando sto parlando con te mi sento bene

Diversamente, nelle interazioni tra parlanti più esperte (Tabella 1) INGL1/B2 e ITL1/C1 il nuovo input viene perlopiù presentato attraverso richiesta esplicita del parlante (Tabella 1, tipo a). Si veda l'esempio seguente tratto dalla conversazione in italiano della coppia TTB2/C1, in cui INGL1 chiede esplicitamente un vocabolo a lei non noto ricorrendo alla sua lingua nativa e ITL1 risponde colmando semplicemente la lacuna lessicale.

(7) TTB2/C1 M3- Allenatrice

INGL1/B2: sì sì e anche la nostra mh train- e:hm **coach come si dice**

ITL1/C1: **allenatrice**

INGL1/B2: **sì allenatrice** perché i primi e:hm i primi due anni che ho cominciato a giocare abbiamo avuto la stessa **allenatrice**

Esempi di esposizione a nuovo input non sono presenti nella conversazione in inglese tenuta dalla coppia TTB2/C1. L'inglese è una lingua in cui la parlante ITL1/C1 sembra possedere un livello di competenza più approfondito rispetto alle altre interlocutrici, per cui l'attenzione al veicolo di comunicazione è ridotta a brevi scambi che interrompono solo per pochi istanti il flusso della conversazione.

Nell'estratto 8, ITL1 parla del variegato repertorio di dialetti in Italia e della difficile comunicazione anche tra dialettofoni di aree limitrofe. In particolare, racconta di una sua esperienza personale in cui si trovava all'estero e, entrata in un ristorante italiano, ha conversato con il gestore di origini lucane, non riuscendo a comunicare perché il suo dialetto salentino era distante da quest'ultimo. Nell'estratto, l'attenzione alla forma linguistica si manifesta attraverso una riparazione ad incastro (*recast*; in 8 "ya ya eggplants ya"), richiesta dalla stessa locutrice di L2 attraverso la commutazione di codice, in particolare, facendo ricorso ad una L3 nota ad entrambe (francese: in 8 "aubergine"). La precisazione a carattere lessicale non distrae tuttavia la sua attenzione dai contenuti che intendeva comunicare (in 8 "just to tell me...")

(8) TTB2/C1 - Eggplants

ITL1/C1: [...] I don't remember maybe he was from matera a city in south of italy and he could speak dialect and of course like I am from puglia I am from taranto I couldn't understand his dialect so no communication at all and it was so funny because when I was reading the menu the paper and there was written in english the name of food I told him what is this actually I had just showed him the paper ((ride)) making like this ((mostra il palmo della mano come se fosse un menu)) and he told me ok wait **he went to the other room and he come back with an eggplant you know ((ride)) aubergine eggplants ya**

INGL1/B2: **yaya eggplants ya**

ITL1/C1: **just to tell me this** is what you were reading I said ok it was really nice and so I guess I wonder actually if also in new york the italian that they speak in little italy is dialect or maybe standard italian

5.3. Obiettivi e controllo delle sequenze di attenzione alla forma

In 5.3.1 risponderò ai seguenti quesiti di ricerca:

- Qual è il focus delle sequenze di attenzione alla forma (per es. lessicali, sintattici)?
- Chi sollecita l'attenzione verso la forma linguistica?
- Il parlante esperto modifica sempre l'uso linguistico non corretto? Il parlante non-esperto incorpora il nuovo input nella produzione?

5.3.1. *Focus* e interprete primario dell'attenzione verso la forma linguistica

Come mostra la Tabella 1, durante il dialogo in italiano della coppia TTA2/B1, il *focus* delle riparazioni riguarda sia il lessico sia la morfologia, soprattutto quella verbale. Nelle altre conversazioni, l'attenzione si sposta più sul lessico, dimostrando che nei casi di competenza più approfondita l'esigenza dell'apprendente è di allargare le sue capacità semantiche ed espressive. Nei livelli più avanzati le apprendenti

dimostrano il bisogno di approfondire la fonologia di specifici usi lessicali. Nel caso di TTB2/C1 si tratta però di poche occorrenze. Infatti, durante la conversazione in italiano INGL1 chiede conferma della pronuncia di un solo vocabolo (in 10: *stereotipi*); ugualmente, nell'interazione in inglese, si registra una sola occorrenza di conferma di pronuncia di un lemma *discover*.

Nell'interazione tra TTA2/B1, l'attenzione alla forma viene sia sollecitata dalla parlante meno esperta sia formulata dalla parlante esperta. Infatti, come si diceva, molte sequenze assumono le caratteristiche di un'interazione didattica in cui l'impiego di strategie specifiche mette in luce l'intento pedagogico del proprio agire. In particolare, si evidenzia che nella coppia meno competente in L2 in più contesti si verificano le seguenti situazioni:

- si comunica parallelamente attraverso il canale orale e tramite la scrittura in *chat*. Se tale strategia è messa in atto dalla locutrice meno esperta, la scrittura è una richiesta implicita di conferma di correttezza (in 9: “[>io sto molto serio sseriosso<] [(chat: io sto molto seriouso)]”). Se è la parlante esperta a scrivere, la resa grafica di un enunciato serve a reiterare nuove forme, a far visionare strutture e concetti, espressioni linguistiche e significati (in 9: “Sono seria [>sono molto seria<] [(chat: sono molto seria)]”);
- si reitera oralmente l'input da parte della locutrice esperta (in 9: “Sto sto stoooo”);
- si comunica anche tramite comportamento ostensivo. Nell'estratto 9, mostrando il ferro da stiro, la parlante esperta intende fornire un indizio affinché la sua interlocutrice comprenda cosa ha acquistato.

(9) TTA2/B1- Ferro da stiro

ITL1: ((ride))

ENGL1: sta-

ITL1: = sto

ENGL1: sta sto scherzando sto

ITL1: **sto sto o ooo**

ENGL1: no sto I am not kidding

ITL1: sì non stai scherzando

ENGL1: io eh (0.5) [>**io sto molto serio sseriosso**<] [(chat: **io sto molto seriouso**)] ((risate))

ITL1: **sono seria** [>**sono molto seria**<] [(chat: **sono molto seria**)**seria**]

ENGL1: [oh **seria**]so I amnot (xxx)

ITL1: sì

ENGL1: ok yes so yes sono molto [>**seria**<]

ITL1: [>**seria**<]

ENGL1: ok and I'm misspelling a lot is because I have learned a lot but I haven't writeit a lot-

ITL1: = non importa non importa

ENGL1: ((ride))

ITL1. A: ti faccio vedere i miei acquisti oggi ho compra ho aspetta [>oggi ho fatto ho fatto un acquisto<] [>(chat: oggi ho fatto un acquisto)<]

ENGL1: eh I am

ITL1: I did

ENGL1: what [>have you bought<] today

ITL1: I bought un momento ((lascia la postazione davanti al pc)) (0.4) ((ritorna a sedersi)) finalmente papapapapa

ENGL1: papapapa

ITL1: no spetta eh ((**mostra un ferro da stiro**))

ENGL1: an iron

ITL1: Sì

ENGL1: ((ride)) this is a present for yourself

Come sottolineato anche in altri studi (Ciliberti, 2012; Kasper, 2004; Rost-Roth, 1999) nelle conversazioni (Tele)tandem l'attenzione alla forma viene spesso invocata dallo stesso parlante inesperto che avvia la riparazione, ad esempio tramite una richiesta esplicita (es. "come si dice, *how do you say*") o nelle interazioni tra parlanti più competenti anche attraverso una curva intonativa discendente (in 10: "stereotipi") chiedendo conferma della correttezza o meno della propria produzione, come nell'estratto di seguito riportato.

(10) TTB2/C1- Stereotipi

ITL1: in italia è abbastanza comune cioè anche noi adesso abbiamo donne al militare che poliziotti qualsiasi cosa ma il problema rimane forse radicato nelle persone è più nella comunità nel- tra le persone che è strano non perché lo stato va bene a loro non interessa cioè una donna se vuole fare il se vuole fare il poliziotto lo può [fare il problema] è nelle persone sai l'idea comune

INGL1: [sì si può fare sì] e le e:hm stereotipi

ITL1: stereotipi

INGL1: esatto a:hm perché

Nello scambio comunicativo della coppia TTB2/C1 la parlante anglofona fa spesso utilizzo del dizionario elettronico, una risorsa esterna che aiuta a compensare le sue carenze lessicali. Nel corso del dialogo una pausa, seguita dal rumore dei tasti generato da INGL1, diventa per ITL1 un segnale di avvio di richiesta di collaborazione nella ricerca di un vocabolo. Nell'estratto 11 INGL1 vorrebbe dire *negozio di abbigliamento* ma non conoscendo quest'ultimo lemma, dopo una breve pausa consulta il dizionario *on-line*. La sua partner anticipa la risoluzione del problema e suggerisce il vocabolo. Tale strategia sembra esclusiva dello scambio Teletandem e che non possa caratterizzare invece interazioni tandem faccia-a-faccia, a meno che l'uso del dizionario elettronico non venga esplicitamente richiesto.

(11) TTB2/C1- Abbigliamento

INGL1: sì sì sì sì((risate))ma sì ma a lei piace molto e:hm non so se in italia c'è a:hm c'è il gap

ITL1: che cosa

INGL1: la a:hm è un =

ITL1: una marca

INGL1: **un neg[ozio] di** ((breve pausa rumore di tasti))

ITL1: [sì sì] **abbigliamento no**

INGL1: sì

ITL1: u:hm sì sì non è tanto conosci- almeno io devo essere onesta non seguo molto i brand la moda non mi interessa la moda non mi interessa molto le marche sai però sì l'ho sentita gap esiste anche in italia ((ride))

5.4. Incorporamento del nuovo input nel parlato del locutore inesperto

Se nella coppia con parlanti meno competenti l'attenzione alla forma sembra essere parte integrante del processo di socializzazione e di scambio culturale tra parlanti (estratto 11), nella coppia con parlanti di livello intermedio-avanzato è limitata a poche sequenze. Per TTA2/B1, infatti, l'esperienza di apprendimento è argomento di discussione, oggetto di riflessione. In un punto dell'interazione in italiano, INGL1 afferma "this is the practice for me", dimostrando in tal modo profondo apprezzamento verso l'attenta descrizione grammaticale della sua interlocutrice.

Tuttavia in entrambe le coppie Teletandem, le parlanti esperte di TTA2/B1 e TTB2/C1 tralasciano spesso la produzione non-standard dell'interlocutore novizio, preferendo dimostrare maggior attenzione verso il messaggio.

Scarsa attenzione verso il codice è segnalata anche dalla mancata reazione a forme di riparazione dell'errore. La parlante meno competente non è effettivamente sempre orientata verso una produzione accurata e/o verso il potenziamento delle competenze linguistiche in L2. Alcune forme di riparazione, infatti, non sono interpretate come tali dal parlante inesperto. In particolare, la riparazione ad incastro o *recast* "può effettivamente sfuggire all'apprendente, in modo particolare su errori a livello morfologico" (Grassi, 2010: 117). Nell'estratto 12 la finalità correttiva della ripetizione di *superstitions* non è stata riconosciuta da ITL1, che sembra averla accolta nel suo discorso come una ripetizione ecoica atta a confermare la ricezione del messaggio.

(12) TTB2/C1- Superstitions

ITL1: [ya] and so for me it was normal to whistle when she said - I saw her coming inside the house with the umbrella and it was opened I told her close it ((ride)) and it is you know because ahm when I was in Italy and I was thinking about this first travel for me the problem was just about the language you know because I said ok I don't speak really well English but actually I thought I had to be scared because Russian I was not so sure about my Russian and I said ok I will learn a bit of Lithuanian maybe but then I discovered that the biggest misunderstandings were with this kind of language you know hands or this kind of /su:per'stiʃən/

INGL1: **superstitions** =

ITL1: = **ya**

INGL1: you know that I've always think of that because everywhere I've gone it's like pretty much the same ahm but something ya something is gonna happen a different meaning for other (xx) culture my grandmother she is still like we can't be a group of thirteen and be at a table like if there is thirteen people my mum has to get another chair and pretend that there is an other person sitting with us or one person always has to be up like getting something and so there can only be twelve people sitting down or something like that ((ride)) [it's crazy]

6. Conclusioni

Nel presente studio si analizzano gli effetti del grado di competenza in L2 sulla struttura di una particolare forma di conversazione esolingue mediata dal computer e denominata Teletandem. L'indagine mette a fuoco le sequenze metalinguistiche in particolare quelle in cui i partecipanti orientano il discorso verso la forma linguistica.

L'analisi dei dati sottolinea che, soprattutto nei livelli iniziali (A2/B1), il divario di competenza linguistica è una caratteristica dei partecipanti emergente nel corso dell'interazione e strutturante del flusso conversazionale. Con parlanti di livello B1 o superiore, la diversità di competenze nella lingua veicolare dimostra progressivamente sempre meno rilevanza (Hosoda, 2006). Nella coppia con parlanti meno esperti in L2 la frequenza di sequenze metalinguistiche è maggiore rispetto a quella del dialogo tra parlanti di livello intermedio-alto in cui il focus interattivo dominante è determinato dai contenuti, dal messaggio.

Le conversazioni tra parlanti meno competenti in L2 (A2/B1) si differenziano da quelle tra parlanti più esperti anche per le finalità delle attività metalinguistiche e per le strategie messe in atto per porre attenzione alla forma linguistica. Con il progredire del grado di competenza in L2 i parlanti tendono a prestare attenzione più sull'aspetto lessicale e fonologico e meno a quello morfologico. Allo stesso modo il ricorso alla scrittura in *chat* avviene con minor frequenza nelle conversazioni tra locutori più esperti.

Da una prospettiva interazionista (Gass, 1997; Long, 1983) il presente studio conferma l'importanza del dialogo collaborativo tra pari come modalità di apprendimento di una L2, soprattutto con parlanti meno competenti, per i quali è molto più evidente il sovrapporsi del processo comunicativo con il potenziamento delle competenze in L2 (Swain *et al.*, 2002: 173). Da una prospettiva emergentista che vede l'apprendimento come un processo dinamico di adattamento del parlante all'ambiente che lo circonda, il Teletandem si conferma come "a situated online webcam based interaction" (Telles, in stampa), favorevole al potenziamento delle capacità espressive dei locutori anche più esperti. In esso, infatti, "regularities and system arise from the interaction of people, brains, selves, societies and cultures using languages in the world" (Ellis - Larsen-Freeman, 2006: 577).

Sul piano pedagogico-didattico, il presente studio evidenzia il livello di competenza in L2 dei parlanti che a) permette di realizzare una situazione comunicativa non particolarmente problematica, in cui lo scambio dei contenuti non è messo a rischio dalle ridotte competenze di uno dei parlanti; b) consente di mettere in atto le strategie sociali di partecipazione ad una conversazione, ponendo in secondo piano l'attenzione verso la lingua veicolare. Questo implica che per percorsi Teletandem in cui sono coinvolti parlanti di livello iniziale la formazione degli apprendenti può focalizzarsi soprattutto sulle modalità attraverso le quali il parlante esperto può sostenere un suo interlocutore novizio e collaborare con lui per riflettere sugli usi linguistici e per arricchire il suo bagaglio lessicale. Negli stadi di apprendimento più avanzato invece l'attenzione può essere rivolta maggiormente alla dimensione culturale e interculturale dello scambio tra pari (Telles, in stampa).

Infine, lo studio invita a riflettere sull'eventualità che durante conversazioni esolingui il livello in L2 di uno degli interlocutori costituisca un tratto strutturante della situazione di apprendimento, determinando così diversi contesti d'uso e di apprendimento: il primo orientato essenzialmente verso il codice, il secondo verso la pratica di scambio comunicativo e interculturale.

Bibliografia

- ANDERSON L. - BANELLI D. (2005), La commutazione di codice negli incontri Tandem, in BANTI G. - MARRA A. - VINEIS E. (a cura di), *Atti del 4° Congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Modena 10-20 febbraio 2004*, Guerra, Perugia: 89-110.
- APFELBAUM B. (1993), *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache (Zielsprachen: Französisch und Deutsch)*, Narr, Tübingen.
- BANGE P. (1992), A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans les formes institutionnelles, in *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 1: 53-55.
- BRAMMERTS H. (2003), Autonomous language learning in tandem: The development of a concept, in LEWIS T. - WALKER L. (eds.), *Autonomous Language Learning in Tandem*, Academy Electronic Publications, Sheffield: 27-36.
- CILIBERTI A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- ELLIS R. - LARSEN-FREEMAN D. (2006), Language emergence: implications for applied linguistics - Introduction to the special issue, in *Applied Linguistics* 27: 558-589.
- FOSTER P. - OHTA A.S. (2005), Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms, in *Applied Linguistics* 26 (3): 402-430.
- GASS S. (1997), *Input, Interaction and the Second Language Learner*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- GRASSI R. (2010), Come correggere l'errore nell'interazione? Tipi di *feedback* a confronto, in GRASSI R. - PIANTONI M. - GHEZZI C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia: 103-127.
- HOSODA Y. (2006), Repair and relevance of differential language expertise in second language conversations, in *Applied Linguistics*, 27: 25-50.
- KASPER G. (2004), Participant orientations in German conversation-for-learning, in *The Modern Language Journal* 88(4): 551-567.
- LEE L. (2004), Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the U.S., in *Language Learning & Technology* 8(1): 83-100
<http://lt.msue.edu/vol8num1/lee/default.html>.
- LEESER M.J. (2004), Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue, in *Language Teaching Research* 8(1): 55-81.
- LEONE P. (2009a), Comunicazione mediata dal computer e apprendimento linguistico: gli incontri Teletandem, in *Studi di Glottodidattica* 3(1)
<http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/77/71>.

- LEONE P. (2009b), Processi negoziali nel corso di scambi comunicativi mediati dal computer, in CONSANI C. - FURIASSI C. - GUAZZELLI F. - PERTA C. (a cura di), *Atti del IX Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Oralità/scrittura. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona*, Guerra, Perugia: 389-412.
- LEONE P. (2012a), Content domain and language competence in computer-mediated conversation for learning, in *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 6 (2), 131-153.
<http://apples.jyu.fi>.
- LEONE P. (2012b), Leadership in multimodal computer-mediated second language communication for reciprocal learning, in Je-lks-Journal of E-learning and Language Society, Numero Speciale di *Computer Mediated Communication*, 8 (3), 55-66.
http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/642/641.
- LONG M. (1991), Focus on form: A design feature in language teaching methodology, in DE BOT K. - GINSBERG R. - KRAMSCH C. (eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, Benjamins, Amsterdam: 39-52.
- LONG M. (1983), Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers, in *Studies in Second Language Acquisition* 5: 177-193.
- OHTA A.S. (2001), *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- RAMPTON M.B.H. (1990), Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance, in *English Language Teaching Journal* 44(2): 97-101.
- ROST-ROTH M. (1999), Formulierungshilfen und Fehlerkorrekturen als Erwerbspotentiale. Freie Konversationen im Gruppenunterricht und Tandem-Interaktionen, in *Deutsch als Fremdsprache* 3(36): 160-165.
- SWAIN M. (2000), The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue, in LANDOLF J.P. (ed.), *Sociocultural Theory and Second language Learning*, Oxford University Press, Oxford: 97-114.
- SWAIN M. - LAPKIN S. (1998), Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together, in *Modern Language Journal* 82(3): 320-337.
- SWAIN M. - LAPKIN S. (2001), Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects, in BYGATE M. - SKEHAN P. - SWAIN M. (eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, Longman, London: 99-118.
- SWAIN M. - BROOKS L. - TOCALLI-BELLER A. (2002), Peer-peer dialogue as a means of second language learning, in *Annual Review of Applied Linguistics* 22: 171-185.
- TELLES J.A. (org.) (2009), *Teletandem. Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*, Pontes Editores, Campinas SP.
- TELLES J.A. (in stampa), Teletandem and Performativity, in *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*.
- TUDINI V. (2003), Using native speakers in chat, in *Language Learning and Technology* 7(3): 141-159.
- WARE P. - O'DOWD R. (2008), Peer feedback on language form in Telecollaboration, in *Language Learning & Technology* 12(1): 43-63.
- WILLIAMS J. (2001), The effectiveness of spontaneous attention to form, in *System* 29: 325-340.

L'acquisizione dei profili intonativi in apprendenti di italiano L2 attraverso un'unità di apprendimento in modalità *blended learning*³

This study assumes that adopting specific teaching techniques can improve learners' recognition and production of the prosodic features of Italian L2, with special reference to some particular intonation contours (cfr. Chun, 1998). In fact, according to this assumption, which is supported in the literature also by neurological motivations, adult learners are not subject to evolution in the suprasegmental features that contribute to the characterization of the so-called "foreign accent". In this study, we analyse the effectiveness of training in the production and perception of some intonational patterns: polar questions and exclamatives. The intonational analysis is supported and integrated by an auditory evaluation on the adequacy of intonation patterns produced by different learners in different experimental phases.

1. *Introduzione*

La fluenza e l'intonazione giocano un ruolo importante nella competenza comunicativa degli apprendenti di una L2, da un lato perché l'uso di una inappropriata intonazione può rendere incomprensibile o impedire del tutto la comunicazione, e dall'altro, la disfluenza può causare una perdita d'interesse o frustrazione nell'ascoltatore.

La fluenza è stata variamente definita, in particolare, come una combinazione di una certa accettabilità comunicativa ed una armoniosa continuità nell'eloquio:

to be fluent in the right way, one has to know how to hesitate, how to be silent, how to self-correct, how to interrupt, and how to complete one's expression. According to this definition of fluency, one must speak in a way that is expected by the linguistic community and that represents normal, acceptable and relaxed linguistic behaviour (Lehtonen, 1981: 331).

L'idea che in apprendenti adulti i tratti soprasegmentali non siano soggetti ad evoluzione e concorrano a caratterizzare l'accento straniero è presente in diversi studi sulla prosodia dell'interlingua (cfr. Costamagna, 2011; Gamal, 2006; Jilka, 2007; Devis Herraiz, 2010). Sebbene i costituenti prosodici siano i più critici da appren-

¹ Università della Calabria.

² Università di Bari.

³ Questa ricerca è frutto di una collaborazione continua tra le autrici, pur tuttavia, Anna De Marco è responsabile dei §: 1, 2, 3, 6, 6.1, 7, Patrizia Sorianello dei §: 5, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, ed Eugenia Mascherpa dei §: 4, 4.1.

dere in una L2, la letteratura sull'argomento ci conforta sul fatto che attraverso percorsi didattici opportunamente progettati sia possibile che gli apprendenti arrivino ad un riconoscimento ed una produzione adeguati ad un livello di competenza quasi nativo.

2. *L'apprendimento e l'insegnamento della prosodia in L2*

Le indagini a carattere sperimentale sulla prosodia degli apprendenti di una L2 sono ancora esigue rispetto a quelle dedicate ai tratti segmentali sebbene alcuni fra i modelli sulla acquisizione della L2 (Larsen-Freeman - Long, 1991) riguardino la descrizione degli aspetti suprasegmentali.

Gli studi sul *transfer*, che si sono intensificati a partire dagli anni '80 del secolo scorso, sono giunti a considerare questo fenomeno una componente forte nell'interlingua degli apprendenti (Gass, 1983; Selinker, 1992). In particolare sembra che, a livello prosodico, proprio i *pattern* prosodici che differiscono dalla L2 costituiscano l'oggetto del *transfer* dalla L1. D'altro canto, però, come sostiene Gamal (2006: 200), sebbene alcuni studi abbiano evidenziato fenomeni a livello ritmico (Archibald, 2000), "si nota che la melodia e l'accentazione prosodica in L2 si discostano molto dalla L1, mettendo in dubbio l'ipotesi del transfer fonologico, che forse andrebbe, al momento, denominato «transfer segmentale»". Piuttosto controverso in letteratura è il peso attribuito ai fattori prosodici e a quelli segmentali nella realizzazione dell'accento straniero.

Analisi di produzioni di apprendenti di inglese L2, con diverse L1, hanno anch'esse evidenziato tratti prosodici comuni indipendenti dalla L1 anche se, come osserva Marotta (2008: 335), è ragionevole pensare che le similarità di "errore prosodico" da parte degli apprendenti di diversa L1 siano almeno in parte dovute alle idiosincrasie della prosodia inglese non ancora dominata. È noto, infatti, che a livelli di competenza non elevati gli apprendenti prestino più attenzione al lessico e alla morfosintassi che alla pronuncia o ad elementi prosodici. Per un'adeguata analisi del fenomeno è importante perciò tenere anche in debita considerazione le differenze sul piano della competenza linguistica, per cui una certa divergenza potrebbe essere conseguenza delle distanti capacità di lettura esibite dagli apprendenti.

Il ruolo svolto da alcune proprietà universali nello sviluppo dell'interlingua è stato riconosciuto, oltre che a livello sintattico, anche a livello fonologico e prosodico⁴.

La questione attualmente dibattuta negli studi sull'acquisizione è l'effetto del fattore età. In particolare gli studi concernenti l'acquisizione dei tratti suprasegmentali (che spesso includono anche quelli segmentali) confermano un declino della capacità di acquisizione di tali tratti con l'aumento dell'età. Tuttavia è stato mostrato che il sistema percettivo rimane plastico a sufficienza per sostenere l'apprendimento in età adulta poiché non si verifica un improvviso calo nell'abilità di

⁴ Per una rassegna degli studi in questa direzione si veda anche Trouvain - Gut (2007).

apprendimento quanto piuttosto un leggero declino con l'età. Sia la percezione che la produzione degli aspetti segmentali e prosodici della lingua possono dunque essere migliorate anche in età adulta (Romero-Trillo, 2012), il cervello umano può essere infatti riallenato a percepire e produrre i tratti segmentali e soprasegmentali attraverso appropriate tecniche didattiche.

Se i cambiamenti neurali legati all'età non sono responsabili della difficoltà nell'apprendimento dei tratti prosodici, è possibile che un ruolo importante sia giocato dall'esperienza con la lingua nativa. Alcuni studi mostrano che un maggiore contatto con la lingua favorisce una competenza più elevata della lingua anche a seguito di una esposizione alla L2 in età più avanzata (cfr. anche De Meo - Pettorino, 2011). Da un lato è stato osservato che non tutti gli *early bilinguals* hanno una competenza prosodica *native-like* e, dall'altro, molti *late bilinguals* riescono ad acquisire una competenza fonetica simile a quella dei nativi.

L'intonazione è stata per molti anni ignorata nell'insegnamento delle lingue soprattutto per la sua natura intrinsecamente complessa, costituita da componenti discrete e da altre di natura continua, e per la difficoltà degli apprendenti di acquisirla e padroneggiarla. Tuttavia, la linguistica acquisizionale e la didattica delle lingue hanno visto a partire dagli anni '80 del secolo scorso un incremento di ricerche e sperimentazioni dedicate all'intonazione ed in particolare alla necessità di insegnarla (Leather, 1983; Luthy, 1983; Pennington - Richards, 1986; Chun, 1988; Morley, 1991; Hurley, 1992; Wennerstrom, 1994, 1998). Hurley (1992) ha dimostrato come le differenze intonative possano produrre fraintendimenti socioculturali e come la comprensione della incongruenza tra la forza illocutiva degli enunciati, data molto spesso da elementi prosodici, e la forma dell'enunciato stesso siano fondamentali per la ricezione e la produzione delle interazioni fra nativi e fra nativi e non nativi.

La percezione e la comprensione orale del parlato in L2 mettono a dura prova soprattutto apprendenti le cui L1 differiscono tipologicamente dalla lingua target. Le strutture ritmico intonative dei sinofoni, ad esempio, non permettono agli apprendenti di accedere agevolmente alla comprensione del parlato e di percepire e segmentare la catena parlata in modo efficace (Costamagna, 2011).

Negli ultimi decenni, il crescente interesse e la ricerca sul CALL (*Computer Assisted Language Learning*) per l'apprendimento della prosodia hanno contribuito alla realizzazione di supporti informatici per rendere più efficace l'insegnamento dei tratti soprasegmentali. Alcuni programmi come il Visi-Pitch sono in grado di rendere visibile simultaneamente la curva melodica della produzione degli apprendenti e dei nativi, rispettivamente nella parte superiore e inferiore del monitor di un computer. Questa accurata visualizzazione del contorno intonativo permette agli studenti di replicare la produzione nativa facendosi guidare dal confronto fra la visualizzazione del target e della propria produzione. Tuttavia sebbene la maggior parte degli studi abbia dimostrato l'efficacia del *training* visivo nello sviluppo della percezione e della produzione dell'intonazione da parte degli apprendenti, una serie di esperimenti ha condotto a risultati diversi. Uno dei fattori che ha incrinato l'efficacia didattica di questo tipo di *training* visivo, che non prevedeva altri tipi di

feedback, è il fatto che gli apprendenti non erano in grado di valutare le caratteristiche fonetiche del loro parlato. L'utilizzo, invece, di questo *training* finalizzato a rendere gli apprendenti maggiormente consapevoli delle caratteristiche prosodiche della loro produzione verbale ha reso questi strumenti realmente utili ai fini di una maggiore consapevolezza della discriminazione prosodica a livello uditivo/percettivo e produttivo. Al di là delle perplessità ancora esistenti, di certo si è sperimentato che l'intonazione possa essere rappresentata attraverso l'estrazione della curva melodica e che la sua visualizzazione grafica possa offrire un *feedback* visivo immediato (James, 1976; deBot, 1983).

Altri studi hanno di recente esplorato la bontà di un percorso didattico *ad hoc* per lo sviluppo delle abilità produttive e ricettive della prosodia in apprendenti di italiano come L2 (De Marco - Mascherpa, 2012).

3. *La ricerca*

Lo studio presentato in questo contributo ha inteso realizzare un percorso didattico al fine di migliorare il riconoscimento e la realizzazione di alcuni contorni intonativi dell'italiano da parte di apprendenti stranieri, in particolare dell'interrogativa polare e dell'esclamativa *wh*-. La ricerca presenta un carattere fortemente innovativo, poiché, a differenza di altri studi finora svolti, l'analisi intonativa è stata condotta sia sul versante della produzione, avvalendosi per questa finalità di una verifica spettro-acustica, sia sul versante della percezione, mediante la somministrazione di un test di valutazione.

Le finalità della ricerca sono molteplici, sebbene fortemente interrelate. Innanzitutto, abbiamo inteso verificare, in modo contrastivo, fino a che punto la resa prosodica degli enunciati testati longitudinalmente subisse un sensibile miglioramento, ovvero un processo di significativo "adattamento" sonoro ai tratti prosodici tipici della lingua italiana. Ciò ha permesso di trarre delle evidenze non solo sulla differenza tra i diversi contesti di acquisizione nelle fasi di produzione e di percezione, ma di valutare nel contempo l'efficacia del *training* nel contesto guidato, nonché l'esistenza eventuale di contorni intonativi aventi un diverso grado di resistenza prosodica.

4. *Metodologia del training prosodico*

La sperimentazione per l'acquisizione dei profili intonativi è stata realizzata in modalità *blended*. Il *training* è durato 16 ore, distribuite in 8 incontri con cadenza settimanale, in laboratorio. Gli apprendenti, opportunamente selezionati, sono stati ripartiti in due gruppi. Il gruppo sperimentale, composto da 3 studenti di livello B1 (1 ispanofono e 2 russi) ha seguito una fase di *training* prosodico (cfr. *infra*), mentre il gruppo di controllo, composto da 3 spagnoli castigliani, non ha partecipato alla fase di addestramento prosodico. I due gruppi di italiano L2 sono stati, inoltre, affiancati da un campione costituito da tre soggetti nativi italiani, rappresentanti

la varietà geolinguistica di Cosenza, i quali, selezionati all'uopo, hanno realizzato il medesimo *corpus* verbale. La scelta della lingua materna degli apprendenti (russo e spagnolo) ci ha permesso di verificare in che misura la distanza tipologica della madrelingua rispetto all'italiano riuscisse a condizionare non solo la produzione dei contorni intonativi, ma anche l'efficacia del *training* proposto.

Per gli incontri, la sede è stata l'aula informatica del Dipartimento di Lingue e Scienze dell'Educazione dell'Università della Calabria. La sede virtuale, invece, è stata la piattaforma *Moodle*, in uso presso il Dipartimento⁵. Il corso è stato realizzato in LAMS, una piattaforma *open source* integrata a *Moodle*, che consente di creare *learning object*. Il periodo di azione ha interessato i mesi di novembre e dicembre 2012.

Il tipo di ricerca che si è perseguito è diagnostico. Si intendeva sperimentare se l'adozione di tecniche specifiche potesse migliorare il riconoscimento da parte degli apprendenti dei tratti soprasegmentali dell'italiano L2, in particolare dell'intonazione delle interrogative polari e delle esclamative. La scelta delle tipologie enunciative non è stata casuale: le domande polari, di tipo *information seeking*, costituiscono un atto universale tipicamente contrassegnato dalla presenza di un innalzamento intonativo nella sua parte terminale⁶; le esclamative, per converso, sono enunciati connotati sul piano espressivo, piuttosto che su quello informativo, con ovvie ricadute di natura prosodica e pragmatica. Tre sono state le finalità che hanno guidato la ricerca: 1. sperimentare strumenti e tecniche didattiche per il miglioramento dell'intonazione in ambiente virtuale; 2. guidare gli studenti verso una percezione consapevole della propria produzione orale; 3. accompagnarli verso la valutazione dei compagni e l'autovalutazione. Il *training* è stato mirato dunque al raggiungimento di due obiettivi: 1. il riconoscimento dell'interrogativa polare e dell'esclamativa; 2. la produzione delle stesse.

4.1. Unità di Fonodidattica

È stata costruita un'unità di fonodidattica che ha avuto come obiettivo il riconoscimento e la produzione delle intonazioni interrogativa polare ed esclamativa.

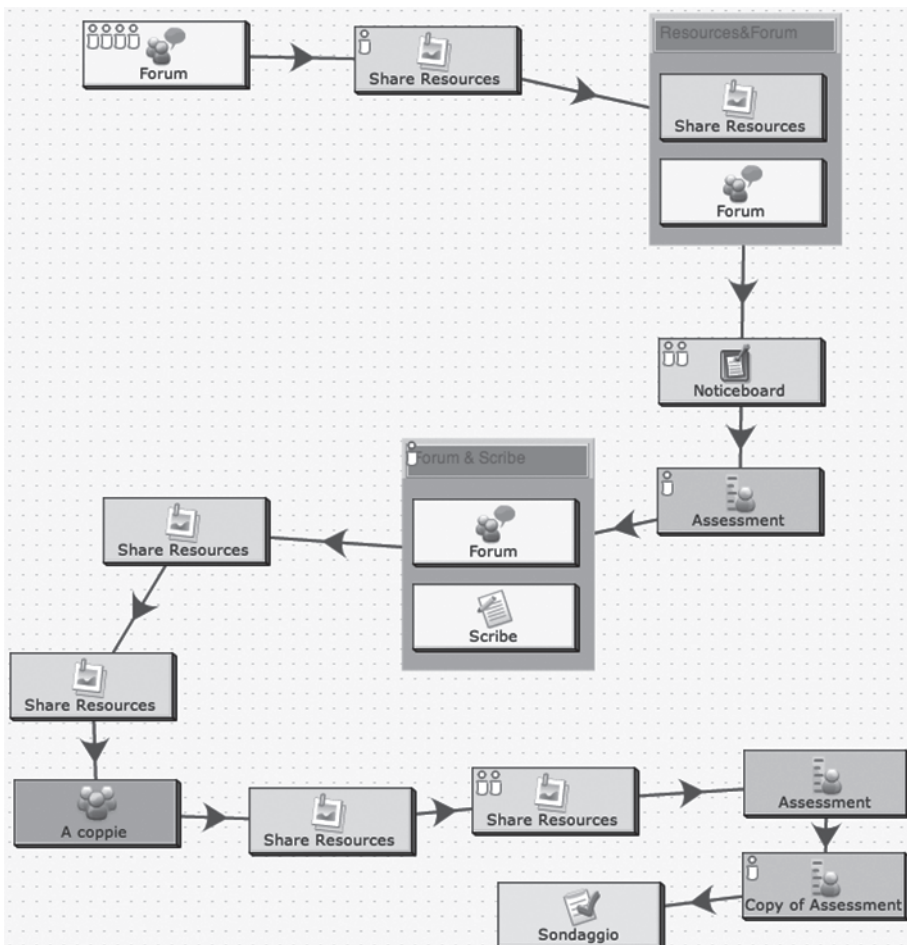
Nella fase della globalità abbiamo proposto due attività. La prima è stata un *brainstorming* suddiviso in due *step*: 1. una fase di ascolto in cui gli apprendenti stranieri hanno ascoltato alcune frasi pronunciate da persone native di diversa provenienza; 2. una fase di riflessione in cui gli apprendenti hanno espresso le proprie opinioni in un *forum*. La riflessione aveva come obiettivo quello di individuare eventuali difficoltà e differenze con la propria lingua madre per arrivare a una prima sommaria classificazione delle intonazioni dell'italiano. In generale gli apprendenti hanno ritenuto utile approfondire quest'aspetto della lingua considerandolo necessario per comprendere il significato di una frase. La seconda attività ha previsto in-

⁵ <http://phi3.unical.it/nmoodle52/my>.

⁶ La sincronizzazione dell'ascesa interrogativa rispetto alla struttura segmentale della domanda varia, talvolta anche in modo rilevante, per posizione, allineamento e *scaling*, a seconda delle lingue.

vece una produzione verbale da parte degli apprendenti, il cui obiettivo era quello di testare la competenza prosodica iniziale degli apprendenti sulle intonazioni oggetto della sperimentazione. A tal fine è stato fornito un dialogo da recitare a coppie. La produzione è stata contestualmente registrata in formato digitale (formato .wav, 32 bits, 44 KHz) mediante l'applicazione Audacity. L'attività è stata interattiva e gli apprendenti hanno avuto la possibilità di riascoltarsi e di ascoltare i loro compagni.

Figura 1 - *L'unità di Fonodidattica*



Nella fase di analisi si è proceduto con una descrizione dei tratti più caratteristici dell'intonazione, ciò è stato effettuato attraverso lo strumento "risorse" in cui era stata impostata una presentazione in *PowerPoint*. La presentazione si basa sul metodo audio-visivo: per ogni enunciato, di cui è fornito l'audio, la curva intonativa è visualizzata attraverso un diagramma (per ulteriori approfondimenti sul fenomeno dell'intonazione, si rinvia a Soriano, 2006). Alla fine della presentazione è stato proposto un *forum* con l'obiettivo di raccogliere le reazioni degli apprendenti e stimolare una rifles-

sione sull'utilità degli argomenti proposti e sulla chiarezza della loro esposizione. Una volta attirata l'attenzione sull'espressione melodica della voce, agli apprendenti è stata data la possibilità di esercitarsi sul riconoscimento delle diverse intonazioni, fornendo una serie di frasi-modello. Infine è stato somministrato il primo test diagnostico per valutare l'efficacia della risorsa e la comprensione degli studenti⁷. Come ultima attività di questa fase è stato proposto un forum in cui è stato chiesto agli apprendenti di ritornare alla loro prima attività per verificare se avessero cambiato opinione rispetto alle prime impressioni scambiatesi nella fase di globalità.

Nella fase di sintesi è stata prevista un'attività di *shadowing training*. Quest'ultima, frequentemente in uso nei percorsi acquisizionali di una lingua seconda, consiste nella ripetizione pressoché simultanea di enunciati modello, nel nostro caso riproducenti una delle strutture melodiche prese in esame. Il testo del dialogo è stato fornito senza punteggiatura. La seconda registrazione è stata più autonoma, è stata fornita una serie di frasi nelle due intonazioni oggetto della sperimentazione ed è stato chiesto agli apprendenti di riprodurle. La produzione è diventata sempre più autonoma nelle due ultime attività. È stato chiesto agli studenti di improvvisare, dapprima una conversazione fornendo loro delle situazioni tipo, in seguito di inventare i dialoghi di un cartone animato recitandone quindi il copione. In questo modo sono state realizzate attività di imitazione, riproduzione e reimpiego.

Per la valutazione e l'autovalutazione sono stati preparati dei questionari in cui gli apprendenti, sulla base della loro percezione, hanno valutato il loro risultato e quello di un compagno confrontando le prime registrazioni con le ultime.

È stato proposto anche un sondaggio per valutare la qualità dell'unità, la sua presentazione, chiarezza, efficacia e gli strumenti utilizzati.

Le risposte degli studenti raccolte nelle autovalutazioni e valutazioni mostrano una maggiore sensibilità verso alcuni fenomeni prosodici; tutti dichiarano di aver migliorato un contorno intonativo (l'interrogativa polare) e di avere maggiori difficoltà nella produzione delle esclamative. Inoltre, sono tutti consapevoli del loro accento straniero e focalizzano l'attenzione per la prima volta sulle pause della catena parlata e non solo sulla pronuncia dei suoni consonantici o vocalici. I risultati del sondaggio sono incoraggianti, perché gli studenti hanno ritenuto gli strumenti e i contenuti validi per migliorare l'apprendimento della lingua e ne hanno apprezzato la natura innovativa e *user-friendly*, essendo chiari ed efficaci.

Trattandosi di uno studio-pilota, effettuato con un numero esiguo di studenti, i risultati sono ovviamente parziali. Possiamo dire che dall'incrocio dei dati emerge una maggior consapevolezza dell'importanza del contorno intonativo dal punto di vista della comunicazione. Tra le riflessioni degli studenti, infatti, si osserva che l'intonazione aiuta a comprendere meglio la conversazione, le mosse dei parlanti e il tipo di rapporto che essi intrattengono⁸.

⁷ I risultati del test sono stati soddisfacenti: l'interrogativa polare è stata riconosciuta 45 volte su 55 e l'esclamativa 45 volte su 54.

⁸ Esempi di riflessione degli studenti, riportati senza correzioni alla forma: [1] Secondo me è principalmente studiare l'intonazioni in ogni lingua, che studi. Perché? Perché da un l'atto non è possibile

5. *L'analisi prosodica: metodologia*

Dalle registrazioni ottenute sono stati estratti solo gli enunciati oggetto della nostra indagine, i quali sono stati sottoposti ad una verifica acustica mediante il software Praat (Boersma - Weenink, 2007). Per ogni enunciato sono stati rilevati i seguenti parametri prosodici: velocità di eloquio, estrazione della curva della frequenza fondamentale (da ora f_0), valore massimo e minimo di f_0 , calcolo in semitoni dell'escursione tonale, frequenza percentuale dei contorni tonali nucleari. Le configurazioni tonali sono state annotate in ToBI.

I parametri rilevati sono stati comparati in modo incrociato. Il primo confronto è stato stabilito tra il gruppo degli apprendenti (it-L2) e quello dei nativi (it-L1), successivamente si è proceduto con un raffronto interno, cioè tra i due gruppi di italiano L2. I risultati ottenuti saranno discussi qui di seguito in paragrafi separati.

5.1. La velocità di eloquio

Fin dal primo riscontro uditivo, la realizzazione prosodica delle produzioni verbali risulta fortemente connotata. Tale impressione uditiva è da ascrivere ad una diversa regolazione degli indici prosodici quali il ritmo, e quindi la distribuzione della durata in rapporto alla struttura sillabica e all'accento lessicale, la distribuzione delle prominenze, più numerose ed accentuate, una eccessiva modulazione tonale e, non per ultimo, una configurazione peculiare dei contorni intonativi. Questo effetto è per di più accentuato anche da un certo grado di disfluenza, un aspetto quest'ultimo che rende gli enunciati tendenzialmente più lenti rispetto a quelli prodotti da un parlante nativo. L'eloquio degli apprendenti è fortemente interferito sia sul piano segmentale che su quello soprasegmentale, mostra scarsa coesione prosodica ed è contrassegnato da un numero significativo di fenomeni di disfluenza, quali diffusa pausazione ed incertezza articolatoria. Per meglio quantificare il grado di fluenza articolatoria, abbiamo proceduto con il computo della velocità di eloquio, un indice che esprime il rapporto tra il numero delle sillabe realizzate e il tempo impiegato a produrle. Le ricerche finora condotte sulla fluenza verbale hanno dimostrato in più lingue come la velocità di eloquio sia un valido parametro capace di discriminare su più fronti una produzione verbale; ad esempio su base diafasica, si pensi alla differenza tra parlato controllato e parlato spontaneo, ma anche sul versante paralinguistico è noto come le emozioni si dispongano in modo contrastivo, sfruttando, tra le altre, anche la dimensione temporale. Gli studi svolti sull'italiano nativo provano che quando si parla ad una velocità normale sono prodotte circa 6 sillabe al secondo e che il parlato spontaneo sia nel complesso più variabile, poiché alterna stili elocutivi veloci, con conseguenti fenomeni di semplificazione sillabica e segmenta-

parlare bene, non sbagliando, se tu non puoi fare le pause dov'è necessario, da un'altro se puoi dire con le corrette intonazioni questo è tua chiave per ottenere successo in un'altra paese. [2] L'intonazioni quando parlare è molto importante, perchè l'intonazioni aiuta per capire tutti modo dialoghi e per rispondere. Per me è difficile perchè molto differenze con mia madre lingua, però con la pratica ogni giorno posso essere rapidamente utilizzati.

le, ad altri piuttosto lenti, diretta testimonianza delle esigenze di programmazione sintattico-testuale del messaggio verbale (Pettorino - Giannini, 2005). Lo scenario cambia sostanzialmente quando il locutore si esprime in una lingua non nativa; in questo caso, non solo tutti gli indici di fluenza sono più bassi ad un confronto con parlanti nativi, ma la velocità elocutiva subisce un progressivo miglioramento all'innalzamento del grado di competenza linguistica dell'apprendente e quindi al tempo di esposizione verso la lingua seconda.

Nel corso della presente ricerca, l'indice relativo alla velocità di eloquio è stato assunto per valutare, in modo oggettivo e non solo impressionistico, le differenze tra i tipi frasali considerati, ovvero domanda polare ed esclamativa, rilevabili tra gruppi di apprendenti, verificando altresì le variazioni che la dimensione elocutiva manifesta, in rapporto al tempo di osservazione sperimentale. Gli indici medi ottenuti per questo parametro sono riportati nelle Tabelle 1-3.

Il primo dato degno di osservazione emerge dal confronto tra i tipi modali. Nell'it-L1 le domande sono realizzate più velocemente rispetto alle esclamative⁹; tale tendenza è rispettata nel gruppo sperimentale, sia prima che dopo il *training*, mentre nei soggetti che costituiscono il gruppo di controllo il *trend* elocutivo non subisce nel tempo variazioni apprezzabili.

Tabella 1 - *Valori medi della velocità elocutiva nell'italiano nativo ripartiti per tipologia enunciativa. Tra parentesi il valore della deviazione standard*

<i>Velocità di eloquio</i>		
	Domande polari	Esclamative
<i>it-L1</i>	6,3 (1,2)	4,9 (0,9)

Tabella 2 - *Valori medi relativi alla velocità di eloquio ripartiti per stadi longitudinali. Tra parentesi il valore della deviazione standard*

<i>Gruppo it-L2</i>	<i>Velocità di eloquio domande polari</i>	
	Pre-training	Post-training
<i>Gr-training</i>	5,7 (0,8)	4,9 (1,9)
<i>Velocità di eloquio esclamative</i>		
<i>Gr-training</i>	4 (0,8)	4,8 (1,2)

Inoltre, come è evidente dai dati riportati, con riferimento alla realizzazione delle domande polari, nessun apprendente raggiunge il valore elocutivo medio ottenuto dai soggetti nativi, attestandosi su valori mediamente più bassi. Più precisamente,

⁹ Recentemente, Cangemi - D'Imperio (2011), con riferimento alla varietà napoletana, hanno indagato il complesso rapporto tra velocità elocutiva e tipologia modale della frase rilevando, attraverso l'impiego di metriche continue, come domande polari e asserzioni utilizzino un diverso schema temporale. Un'altra evidenza in questa direzione dimostra ad esempio come, nell'italiano di Bari, le domande *wh*- risultano più lunghe di circa il 12% rispetto alla loro controparte esclamativa, queste ultime sono nel contempo più brevi del 9% rispetto alle asserzioni (Sorianello, 2010).

nel gruppo sperimentale la fase di *training* prosodico produce un ulteriore rallentamento della velocità elocutiva delle domande polari che da 5.7 sill./sec. scende a 4.9 sill./sec., incrementando così la distanza dall'eloquio dei nativi; il tasso di variabilità è tuttavia alto, come si evince dal valore della deviazione standard. Diverso il discorso per le esclamative le quali, al termine della fase di addestramento prosodico, si attestano su valori comparabili a quelli dei nativi.

Tabella 3 - *Valori medi della velocità elocutiva ripartiti per stadi longitudinali. Tra parentesi il valore della deviazione standard*

Gruppo it-L2	Velocità di eloquio domande polari	
	Stadio 1	Stadio 2
<i>Gr-controllo</i>	4,8 (0,5)	5,5 (0,6)
<i>Gr-controllo</i>	Velocità di eloquio esclamative	
	4,9 (0,8)	5,9 (0,7)

Nel gruppo di controllo, ad un confronto longitudinale tra le prime acquisizioni verbali e le ultime, tanto le domande che le esclamative mostrano un eloquio più veloce, l'incremento è di circa 1 sill./sec. La tendenza è tuttavia opposta a quella osservata per il gruppo sperimentale: infatti se le domande prodotte dagli spagnoli si avvicinano al modello elocutivo nativo, le esclamative raggiungono una maggiore velocità rispetto al gruppo L1, forse a causa del miglior grado di fluenza comunque ottenuto a seguito di una più lunga esposizione alla lingua italiana, pur senza un *training* di natura prosodica.

5.2. L'intonazione delle domande polari

In italiano, la modalità di realizzazione melodica di una domanda polare è soggetta ad un'alta variabilità, in primo luogo diatopica, ma anche diafasica (cfr. fra tutti, Savino, 2012; Gili Fivela *et al.*, in stampa). A causa dell'alta diversificazione geolinguistica, nel presente studio faremo riferimento solo alla melodia dell'italiano parlato a Cosenza; quest'ultimo non solo è la varietà regionale parlata dai soggetti che costituiscono il nostro campione di riferimento (it-L1), ma costituisce anche il modello di italiano con cui si confrontano quotidianamente gli apprendenti considerati dal momento del loro arrivo in Italia.

L'intonazione della domanda polare cosentina, uniformandosi al modello interrogativo meridionale, manifesta nella maggior parte dei casi, un contorno finale ascendente-discendente, in trascrizione fonologica L+H* L-L% o, in modo speculare, da un andamento discendente-ascendente, precisamente H+L*L-H% (Sorianello, 2001; Gili Fivela *et al.*, in stampa). Nel parlato controllato e nelle domande contenenti un grado di sorpresa o di enfasi è possibile riscontrare anche un contorno finale alto di tipo H%.

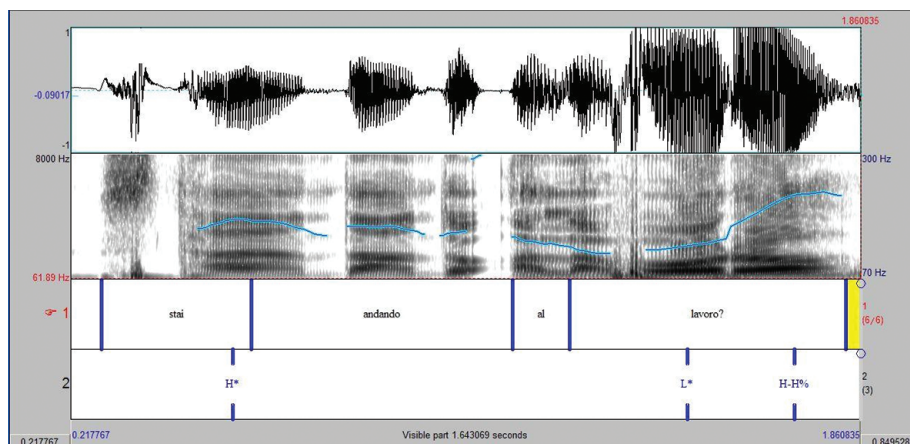
Questa configurazione melodica è pienamente rispettata dai soggetti nativi assunti come controllo, che pertanto possiamo considerare rappresentativi della varie-

tà meridionale presa in esame; nello specifico i contorni rinvenuti sono i seguenti: L+H*L-L% (51,2%), L+H*L-H% (25%), H+L*L-H% (18,7%) e H+L*H-H% (5,1%).

Diverso il quadro che emerge dall'analisi prosodica delle domande prodotte dagli apprendenti di it-L2. L'aspetto che colpisce maggiormente è l'estrema variabilità con cui tali frasi sono prodotte dai non nativi. Tanto nel gruppo sperimentale quanto nel gruppo di controllo, la produzione oscilla tra una melodia monotona e un'altra eccessivamente modulata, passando per diverse possibilità intermedie e ciò conferisce alle frasi un frequente senso di inadeguatezza prosodica.

Le combinazioni melodiche riscontrate sono pertanto numerose. Il primo aspetto degno di rilievo riguarda il comportamento melodico degli apprendenti russi (gruppo sperimentale), il cui contorno interrogativo nucleare il più delle volte manifesta un tono basso-ascendente, ovvero L*H-H% (46,1%), un andamento quest'ultimo mai rilevato nell'italiano di Cosenza. Si veda in merito quanto rappresentato nella Figura 2.

Figura 2 - *Forma d'onda, spettrogramma a banda larga, curva intonativa e annotazione fonologica ToBI della domanda polare "stai andando al lavoro?" realizzata da un apprendente russo maschio*



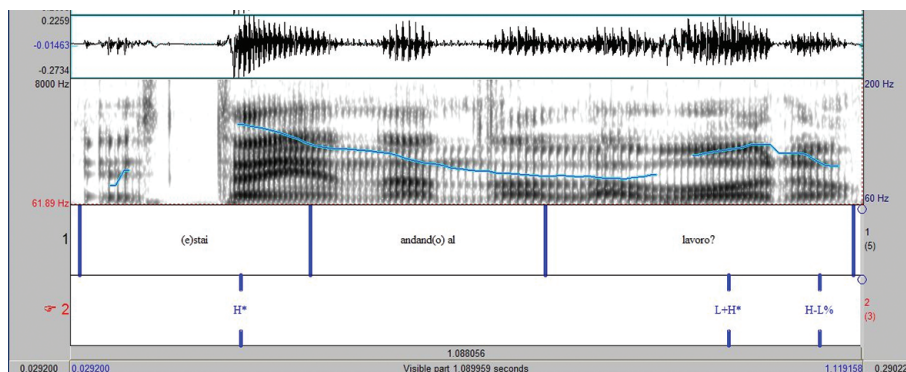
È molto probabile che tale comportamento sia da ascrivere ad un *transfer* operato dalla lingua materna, un condizionamento prosodico molto forte e resistente che gli apprendenti russi non sono riusciti a controllare in questa fase intermedia di competenza della lingua italiana¹⁰. Una delle nostre ipotesi sperimentali di partenza è che la fase di addestramento prosodico a cui sono stati sottoposti i locutori potesse agire positivamente, rendendo l'intonazione delle domande polari prodotte dagli apprendenti meno connotata e quindi più vicina al modello dell'italiano nativo. Pur

¹⁰ Gli studi sull'intonazione del russo standard sono piuttosto marginali e poco comparabili sul versante teorico e metodologico. Il tono nucleare della domanda polare è stato variamente descritto, da L+H* a H+L*, di conseguenza l'ipotesi di un *transfer* va al momento assunta con una certa cautela (Odé, 1989; Meyer - Mleinek, 2006).

tuttavia, dall'analisi del campione frasale acquisito dopo la fase di *training* si evince che la ricorrenza del contorno in discussione, non solo non subisce una riduzione percentuale ma, al contrario, aumenta passando dal 46% al 60%, seguito dal *pattern* L+H*H-L% (20%). Ne consegue pertanto che, almeno per questo parametro, il *training* intonativo ha prodotto un risultato piuttosto scarso, poiché non è riuscito a modellare l'intonazione interrogativa dei soggetti russi a quella dell'italiano proposta nel modello didattico; pur tuttavia la presenza del *pitch accent* L+H* può ragionevolmente ritenersi una prima spia verso l'adozione di un profilo interrogativo maggiormente tendente allo schema italiano.

Anche il comportamento dei soggetti spagnoli adottati quali controllo è per alcuni versi sorprendente. Nel primo stadio di osservazione longitudinale il contorno nucleare intonativo delle domande, nelle sue possibili espressioni fonologiche, è più vicino a quello della varietà di italiano cosentino, essendo L+H*L-L% nel 25% dei casi; percentuali simili si rinvenivano tuttavia anche per H+L*L-L% (24,2%) e L*H-H% (21%). Anche al termine del periodo di osservazione sperimentale non vi è un contorno dominante. La situazione è tuttavia dinamica. Il tono L+H* continua ad essere ben rappresentato, sebbene accompagnato da una più ricca combinazione di toni limitrofi, precisamente: L+H*L-L% (26%), L+H*H-H% (22,6%), L+H*H-L% (19,5%); la configurazione L*H-H% si mantiene per lo più costante, subendo un lieve incremento ed attestandosi su un valore pari al 25,8%. Nella realizzazione degli apprendenti spagnoli non mancano gli elementi estranei all'intonazione interrogativa dell'italiano nativo. In particolare, l'ascesa terminale si situa sovente su un *range* frequenziale medio, piuttosto che alto, si veda in merito la Figura 3.

Figura 3 - Forma d'onda, spettrogramma a banda larga, curva intonativa e annotazione fonologica ToBI della domanda polare "stai andando al lavoro?" realizzata da un apprendente spagnolo maschio



È opportuno ricordare come lo spagnolo castigliano sia una lingua in cui si è resa necessaria, all'interno dello *Spanish-ToBI*, l'introduzione di un tono demarcativo medio, cioè M%, per interpretare quei contorni finali che permangono su un livello frequenziale medio (Prieto, 2003; Estebas-Vilaplana - Prieto, 2010). Non solo, la presenza della configurazione L*H-H% documenta un palese condizionamento del sistema tonale nativo sulla produzione di it-L2, un vero e proprio errore fonologico,

e non fonetico, stando alla distinzione proposta da Mennen (2007). Nello spagnolo peninsulare, le domande polari, aventi una funzione di richiesta di informazione, sono infatti caratterizzate dal profilo nucleare $L^*H-H\%$, distinguendosi dalle *confirmation yes/no questions* connotate invece dal tono $H+L^*H-H\%$ (cfr. IARI).

5.3. L'intonazione delle esclamative *wh*-

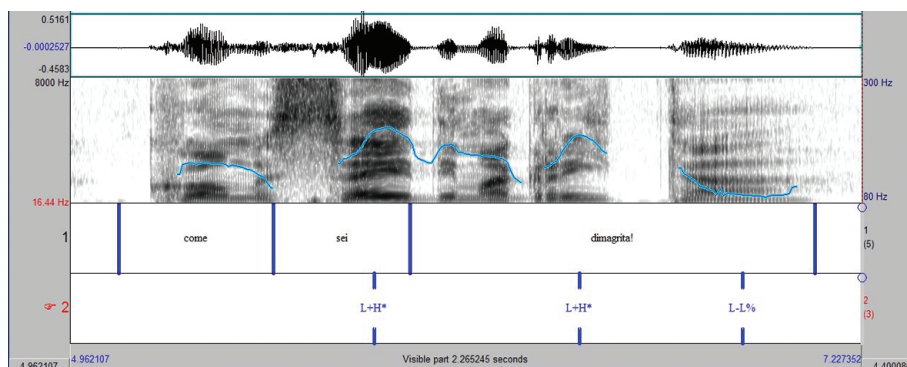
Nella letteratura internazionale, gli studi sull'intonazione delle esclamative si caratterizzano per scarsità numerica e limitata rappresentanza linguistica (Bolinger, 1989). Anche per quanto concerne la lingua italiana, le ricerche sono poche e soprattutto recenti (Sorianello, 2010, 2011, 2012).

Nei soggetti nativi di Cosenza, l'esclamativa *wh*- mostra, nella quasi totalità delle ricorrenze, un contorno contrassegnato da un *plateau* melodico che si estende fin dall'inizio della frase per ricoprire buona parte della stessa. Il contorno tipico è dato da un *pitch accent* alto seguito da toni di confine bassi ($H^*L-L\%$).

Nell'it-L2, le esclamative sono articolate con un significativo grado di enfasi, pur tuttavia non mancano quelle prive di quel senso di sorpresa intrinsecamente presente in questo atto linguistico. Facendo astrazione dai comportamenti estremi, l'intonazione esclamativa è tendenzialmente alta nella parte iniziale, mentre nella parte finale si realizza una discesa, che assume spesso i tratti di un vero e proprio dislivello tonale, un aspetto quest'ultimo presente in modo cospicuo negli apprendenti, ma di norma non riscontrato nell'italiano nativo, che conferisce alle esclamative degli apprendenti un effetto percettivo tipicamente "straniero".

Poiché i due gruppi di apprendenti mostrano aspetti divergenti, l'intonazione delle esclamative sarà discussa separatamente. Negli apprendenti russi la melodia esclamativa è il più delle volte fonologicamente restituita da un contorno esclamativo nucleare di tipo $L+H^*L-L\%$ (56,7%) (cfr. Figura 4) oppure da $H^*H-L\%$ (30%).

Figura 4 - Forma d'onda, spettrogramma a banda larga, curva intonativa e annotazione fonologica ToBI dell'esclamativa "come sei dimagrita!" realizzata da un apprendente russo maschio

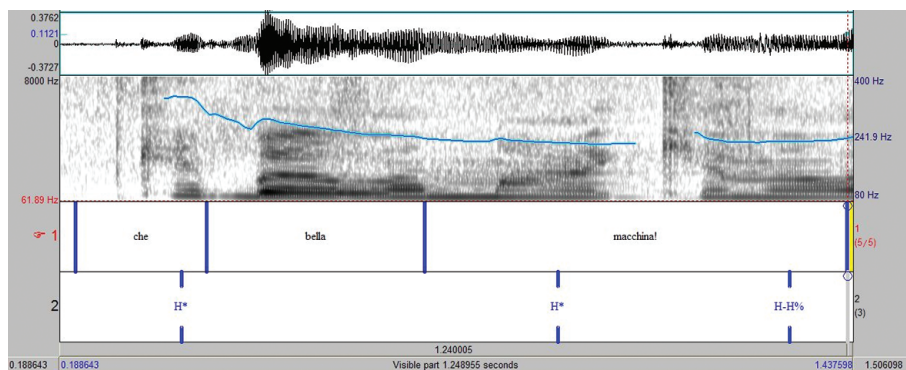


La resa fonetica di questo andamento non è approssimabile a quello dei nativi cosentini, nel primo caso non solo è diverso l'accento intonativo, ma la discesa fina-

le è molto più brusca; nel secondo caso invece l'andamento finale dell'esclamativa permane su un livello frequenziale medio. Dopo la fase del *training*, l'intonazione esclamativa di questo gruppo di apprendenti diventa sorprendentemente più varia, poiché si sfrangia in una pluralità di contorni differenti, senza che sia più possibile individuare una strategia prevalente. Per la precisione, i *pattern* rilevati più frequentemente sono i seguenti: H*H-H% (29,4%), L+H*L-L% (23,5%), H*H-L% (17,6%) e H+L*H-L% (11,7%). È come se il *training*, anziché guidare gli apprendenti verso la scelta di un contorno "uditivamente" italiano, avesse in qualche modo confuso i locutori sulla melodia da adottare per questo tipo frasale che, pertanto, hanno realizzato una più vasta gamma di contorni.

Più prevedibile appare, per converso, l'atteggiamento del gruppo di controllo costituito dai parlanti spagnoli. In questi ultimi, l'accento intonativo nucleare dell'esclamativa *wh-* è, il più delle volte ed a prescindere dallo stadio di osservazione longitudinale, L+H* in combinazione sia con L-L% che con H-L%. La scelta di questa configurazione nucleare non è certo casuale, poiché indotta dal modello intonativo tipico dello spagnolo castigliano (già Prieto, 2003). In alternativa, troviamo anche lo schema H+L* seguito quasi sempre dai toni di confine di medio livello. Gli apprendenti spagnoli, dunque, non selezionano ancora lo schema melodico esclamativo dell'italiano cosentino, ma persistono in uno stadio in cui il *transfer* prosodico sembra ancora dominante.

Figura 5 - Forma d'onda, spettrogramma a banda larga, curva intonativa e annotazione fonologica ToBI dell'esclamativa "che bella macchina!" realizzata da un'apprendente russa



Ponendo a confronto i due gruppi, si osservano alcune convergenze; ad esempio la sequenza di toni limitrofi L-H% non è mai stata rinvenuta nei russi e neppure negli spagnoli; a questo punto è utile ricordare che lo schema melodico prototipico delle esclamative, riportato in letteratura come discendente, sembrerebbe escludere la possibilità di un *pattern* terminale ascendente. Uno sguardo più approfondito dei risultati empirici è tuttavia sufficiente a smentire tale assunto; se negli spagnoli le frasi esclamative prodotte con toni limitrofi alti (H-H%) sono marginali (2%), nei russi questo stesso profilo risulta invece rappresentato. Spesso però più che una vera ascesa ciò che

si verifica è il mantenimento del contorno su valori alti, talvolta medi, si veda in merito la rappresentazione grafica che riportiamo nella Figura 5.

5.4. L'escursione tonale

Nel campione acquisizionale esaminato, domande ed esclamative manifestano anche chiare differenze imputabili alla diversa escursione tonale del contorno intonativo o di parte di esso. Come è noto, per escursione tonale s'intende la differenza tra il valore frequenziale massimo rilevabile nella curva melodica e il valore minimo; tale scarto aritmetico, al fine di pervenire ad una normalizzazione dei dati, seguendo le procedure in uso in ambito internazionale, è stato convertito ed espresso in semitoni (da ora ST)¹¹.

Dal computo di questo indice prosodico si evince che, nell'italiano nativo, l'escursione tonale globale è maggiore nelle domande (10,3 ST) che non nelle esclamative (8,4 ST), si veda in merito la Tabella 4. È significativo notare che tale tendenza trova conferma anche nei due gruppi di apprendenti, sebbene lo scarto non sia sempre rilevante (Tabelle 5-6). Nei due gruppi di it-L2, le domande mostrano una estensione tonale significativamente più ampia rispetto alle esclamative, nel gruppo *training* la differenza è pari a 2,7 ST prima della sperimentazione laboratoriale, ma si riduce a 1,2 alla fine del periodo di addestramento.

Tabella 4 - *Valori medi in ST dell'escursione tonale ripartiti per tipologia enunciativa. Tra parentesi il valore della deviazione standard*

<i>Escursione tonale</i>		
	Domande polari	Esclamative
<i>it-L1</i>	10,8 (2,6)	8,4 (2)

Tabella 5 - *Valori medi in ST dell'escursione tonale ripartiti per stadi longitudinali. Tra parentesi il valore della deviazione standard*

<i>Gruppo it-L2</i>	<i>Escursione tonale domande polari</i>	
	Pre-training	Post-training
<i>Gruppo training</i>	11,3 (3)	10,7 (2,3)
<i>Escursione tonale esclamative</i>		
<i>Gruppo training</i>	8,6 (2,3)	9,5 (2,5)

Nel gruppo di controllo, invece, le domande hanno un'escursione di ben 4,4 ST superiore rispetto a quella delle esclamative; queste ultime, tuttavia, al termine del periodo di osservazione sono realizzate con la medesima escursione delle interrogative. Questo esito è tuttavia apprezzabile: le esclamative prodotte nel primo sta-

¹¹ Per una rassegna sulle diverse motivazioni che rendono indispensabile la normalizzazione dei valori frequenziali ai fini di un confronto interlinguistico o interlocutore, rinviamo a Sorianello (2006), De Dominicis (2010).

dio di rilievo empirico risultavano eccessivamente monotone sul piano melodico, mentre quelle prodotte nello stadio finale sono meglio allineate al modello italiano. Diversamente, le esclamative realizzate dal gruppo sperimentale mostrano spesso un'escursione atipica, essendo fortemente modulate.

Tabella 6 - *Valori medi in ST dell'escursione tonale ripartiti per stadi longitudinali. Tra parentesi il valore della deviazione standard*

<i>Gruppo it-L2</i>	<i>Escursione tonale domande polari</i>	
	<i>Stadio 1</i>	<i>Stadio 2</i>
<i>Gruppo controllo</i>	9,2 (3,4)	8,8 (2,5)
<i>Gruppo controllo</i>	<i>Escursione tonale esclamative</i>	
	4,8 (0,5)	8,8 (2,8)

6. Un esperimento uditivo: metodologia

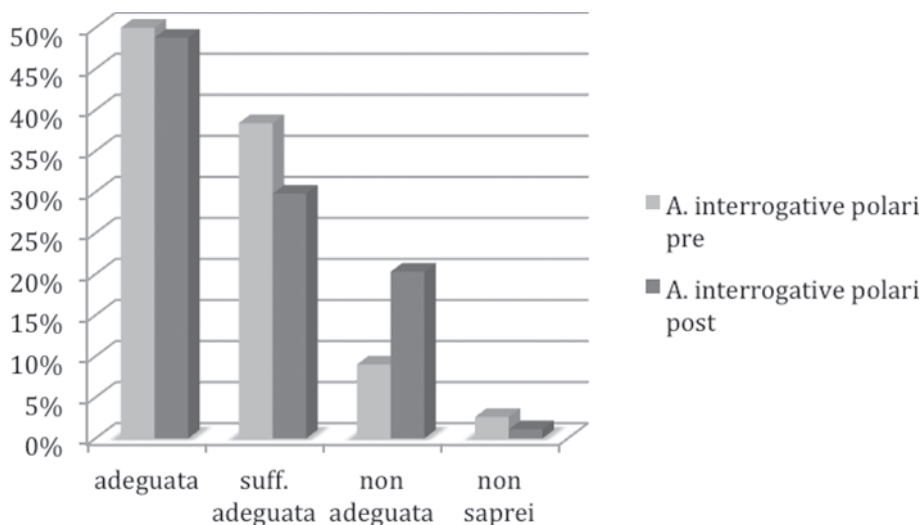
L'indagine sulla produzione dei contorni intonativi è stata integrata anche da una verifica uditiva, al fine di comprendere fino a che punto le atipicità melodiche rinvenute fossero identificate a livello uditivo da un gruppo di 28 valutatori prosodicamente ingenui di provenienza cosentina. Attraverso la somministrazione di un questionario, gli uditori hanno dovuto valutare la *performance* degli apprendenti nelle due fasi della sperimentazione, ossia prima del *training* e dopo il *training*, e dunque dopo una serie di attività didattiche predisposte per la riflessione e la pratica dei contorni intonativi oggetto dell'addestramento.

Gli uditori nativi hanno ascoltato 30 enunciati in formato audio, precedentemente selezionati in modo *random*, ma rappresentativi di ambedue i gruppi e delle due tipologie modali considerate. Compito degli uditori è stato quello di indicare, sul supporto cartaceo precedentemente fornito e contenente l'elenco degli stimoli frasali, un giudizio di adeguatezza prosodica, scegliendo una tra le quattro opzioni proposte, ovvero: *adeguata*, *sufficientemente adeguata*, *non adeguata*, *non saprei*.

6.1. Analisi e discussione dei risultati

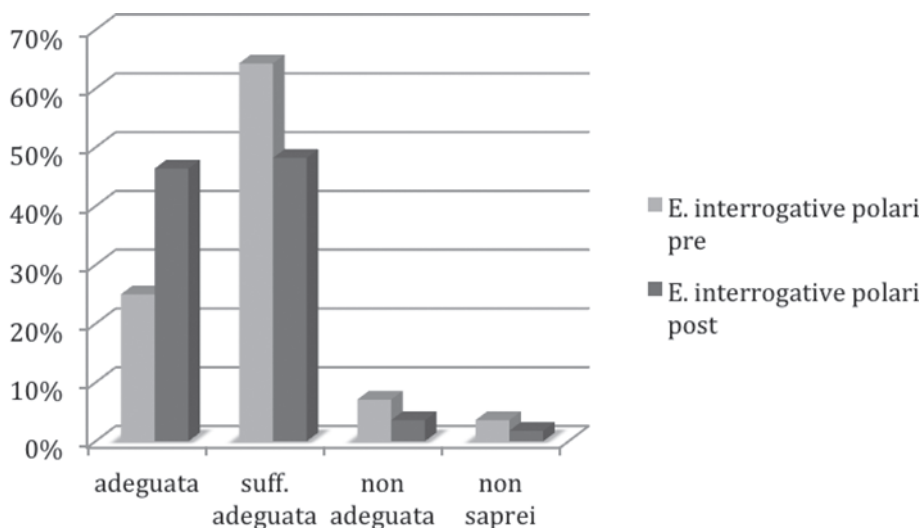
Dallo scorporo dei risultati emerge uno scenario diversificato, per gruppi ma anche per singoli apprendenti, che solleva diversi punti di riflessione. Per quanto riguarda le intonazioni polari, gli apprendenti russi sottoposti al *training* hanno ricevuto valutazioni diverse. Nel confronto fra la prima fase e la seconda il soggetto russo A. non ha migliorato la sua produzione. Ha infatti ricevuto più valutazioni di non adeguatezza nel *post-training* che nel *pre-training*, come evidente dai dati riportati nella Figura 6.

Figura 6 - *Apprendente russo: valori percentuali medi relativi al giudizio uditivo ottenuti per interrogative polari pre- e post-training*



Questo dato è congruente con quanto rilevato attraverso l'analisi per lo stesso contorno intonativo. Secondo questa analisi la realizzazione del profilo interrogativo dopo la fase di addestramento ha prodotto dei risultati che si discostano ancora di più dal contorno dell'italiano rispetto alla fase del *pre-training*, ad eccezione dell'escursione tonale, che conferirebbe agli enunciati un profilo interrogativo più vicino allo schema italiano (vedi § 5.2).

Figura 7 - *Valori percentuali del giudizio uditivo ottenuto per l'apprendente russa: interrogative polari pre- e post-training*



L'apprendente donna E. (Figura 7) ha invece sensibilmente migliorato la sua produzione nella realizzazione delle interrogative polari in seguito al *training*.

Figura 8 - Valori percentuali del giudizio uditivo ottenuto per l'apprendente russo: esclamative pre- e post-training

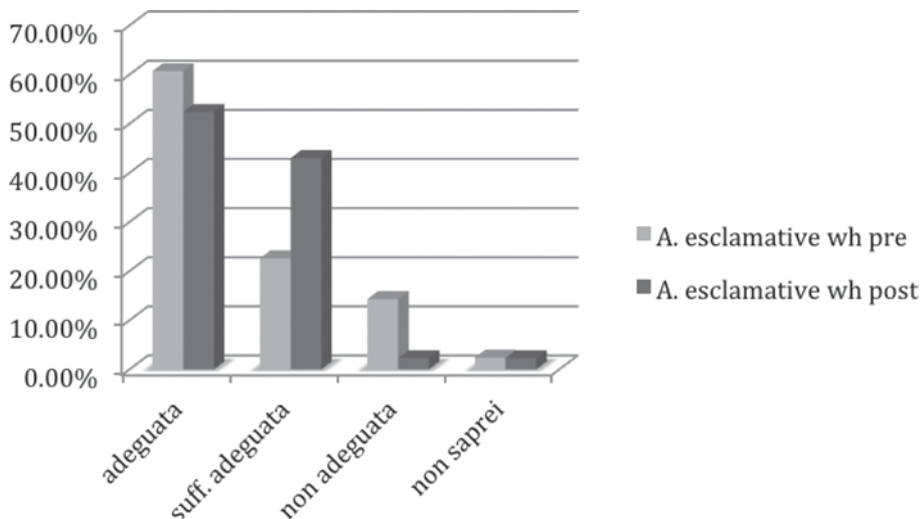
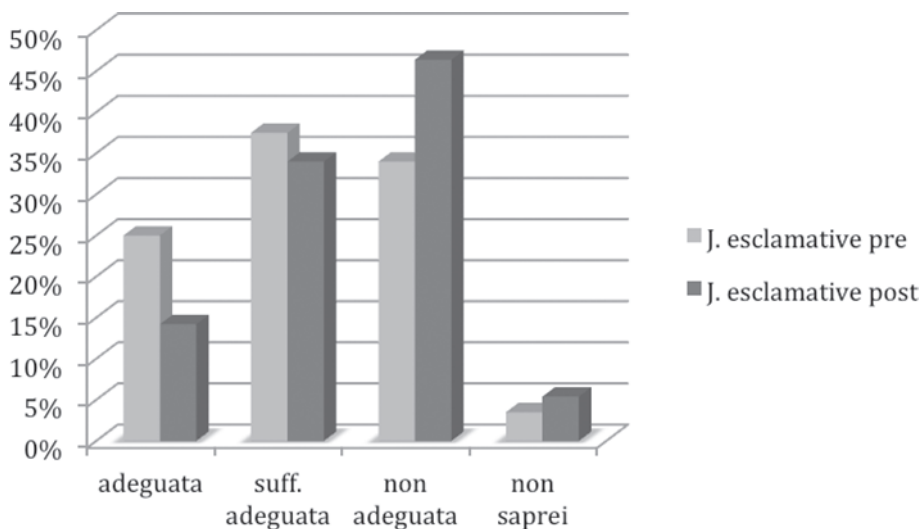


Figura 9 - Valori percentuali del giudizio uditivo ottenuto per l'apprendente spagnolo: esclamative pre- e post-training



Questa maggiore incertezza nel giudizio degli uditori tra una valutazione di adeguatezza e di sufficiente adeguatezza, si rispecchia molto bene a livello acustico attraverso la presenza di una diffusa variabilità nella resa dei contorni intonativi, insieme ad un'escursione tonale atipica. Nel tentativo di migliorare la *performance*, gli ap-

prendenti hanno cercato in qualche modo di mettere in atto realizzazioni diverse da quella di partenza nel tentativo di essere più vicini allo schema italiano. Per E. non abbiamo potuto rilevare le esclamative *post-training*. L'apprendente spagnolo J. (Figura 9), invece, sembra non aver migliorato la produzione delle esclamative, ricevendo giudizi di non adeguatezza maggiori nel *post-training*. Sia per l'adeguatezza che per la sufficiente adeguatezza ha prodotto risultati percettivamente migliori prima della fase di addestramento.

Figura 10 - Valori percentuali del giudizio uditivo ottenuto per il Gruppo di controllo: esclamative

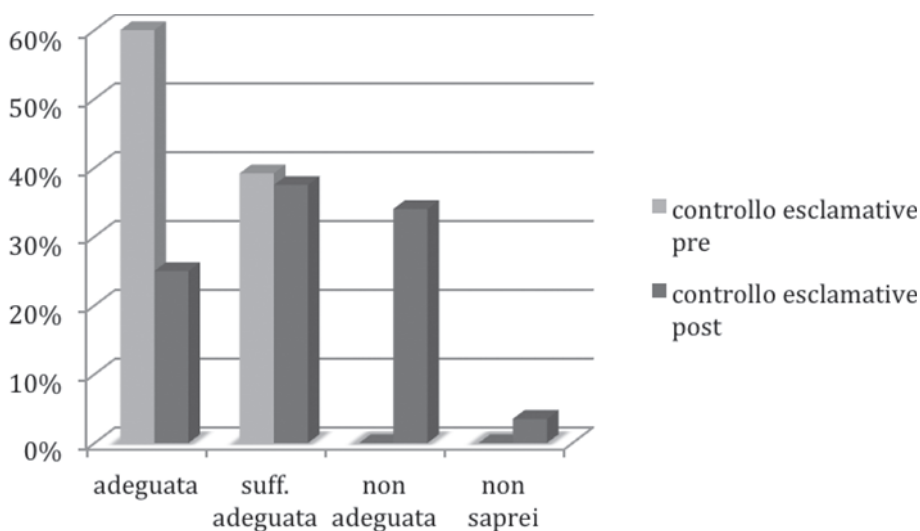
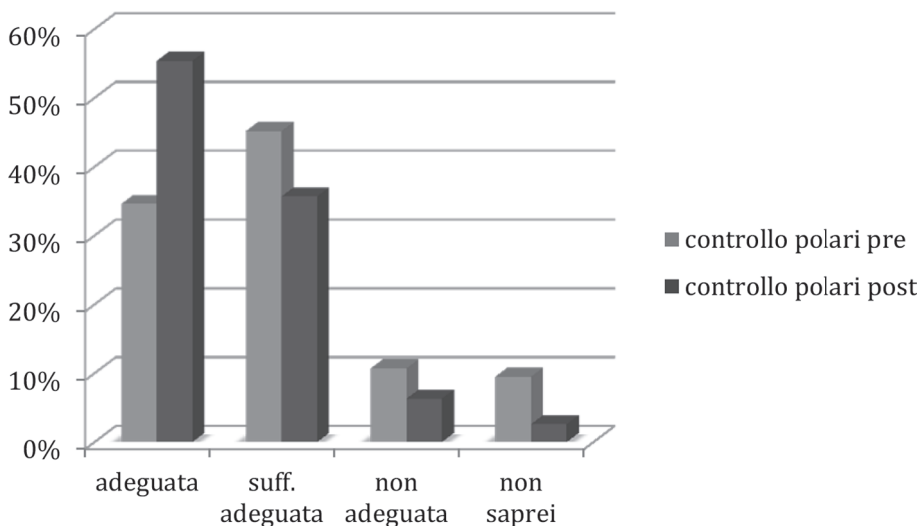


Figura 11 - Valori percentuali del giudizio uditivo ottenuto per il Gruppo di controllo: interrogative polari



Il gruppo di controllo (Figure 10, 11) ha invece ricevuto giudizi nettamente peggiori nella seconda serie di produzioni delle esclamative con alcune incertezze nel giudizio dei valutatori, mentre per quanto riguarda le interrogative sembrano essere migliorate nella seconda serie di produzioni.

Anche questo esito trova riscontro nell'analisi acustica che rileva le esclamative prodotte nella seconda fase meglio allineate al modello italiano, mentre le prime eccessivamente monotone.

7. Conclusioni

La ricerca svolta fin qui solleva molti aspetti di rilievo sia per la parte didattico-metodologica sia per l'analisi prosodica in sé.

Sebbene la risposta degli studenti in termini di partecipazione alla sperimentazione non sia stata completamente conforme alle nostre aspettative, possiamo ugualmente trarre alcune conclusioni significative in rapporto agli obiettivi che ci eravamo prefisse.

L'analisi acustica effettuata sugli enunciati prodotti dagli apprendenti ha permesso di arrivare a considerazioni interessanti per ciò che concerne i diversi parametri prosodici che sono stati poi comparati in modo incrociato con quelli ottenuti dall'analisi delle medesime frasi prodotte da un gruppo di tre soggetti italiani.

I risultati dell'analisi acustica hanno mostrato come i parametri manifestino un diverso ruolo in rapporto agli effetti del *training*. In particolare la velocità di eloquio ha subito l'influenza del *training*, che ha reso l'eloquio degli apprendenti nel complesso più fluente sia per le interrogative che per le esclamative.

Meno evidente e più controverso è l'effetto del *training* che si è manifestato sulla resa dei contorni intonativi. In questo caso il *training*, tanto per le interrogative che per le esclamative, ha prodotto una maggiore variabilità dei contorni, i quali sebbene non si avvicinino ancora al modello italiano, costituiscono un indizio della avvenuta consapevolezza che il *training* ha indotto negli apprendenti. Per quanto riguarda il gruppo di controllo è emerso che anche in assenza di un addestramento specifico le loro produzioni risultano più vicine a quelle dell'italiano L1. Questo effetto può essere dovuto tanto ad una maggiore esposizione all'italiano, come pure alla presenza di una struttura prosodica tipologicamente meno distante dall'italiano. È significativo osservare che la successiva analisi uditiva conferma in buona parte gli aspetti rilevati nell'analisi acustica per i medesimi gruppi. Nello specifico, la maggiore variabilità dei contorni intonativi nel gruppo dei russi realizzata dopo la fase di addestramento è riprodotta molto bene nei giudizi dei valutatori, i quali hanno assegnato percentuali più elevate di adeguatezza o di sufficiente adeguatezza, differenziando così le fasi di rilievo sperimentale.

È ragionevole supporre che una fase di addestramento più prolungata nel tempo riesca a far superare agli apprendenti il momento di analisi del fenomeno obiettivo dell'addestramento e farli quindi passare alla fase di sintesi in cui le differenze dovrebbero essere interiorizzate in modo consapevole e riutilizzate in modo appropriato ai

diversi contesti d'uso. La nostra indagine lascia una serie di aspetti ancora senza un'adeguata risposta, non ultimo quello sulla quantità degli errori fonetici e fonologici rilevabili nelle strutture prosodiche di italiano L2, aspetti ai quali intendiamo rivolgere la nostra attenzione in futuro.

Bibliografia

- ARCHIBALD J. (ed.) (2000), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, Blackwell, Oxford.
- BOERSMA P. - WEENINK P. (2007), *Praat: doing phonetics by computer (Version 5.0)*, <http://www.praat.org>.
- BOLINGER D. (1989), *Intonation and Its Uses*, Stanford University Press, Palo Alto.
- CANGEMI F. - D'IMPERIO M. (2011), Prosodia oltre la F0: tempo e modalità, in GILI FIVELA B. - STELLA A. - GARRAPA L. - GRIMALDI M. (a cura di), *Contesto comunicativo e variabilità nella produzione e percezione della lingua*, Bulzoni, Roma: 176-187.
- CHUN D.M. (1988), The Neglected Role of Intonation in Communicative Competence and Proficiency, in *The Modern Language Journal* 72: 295-303.
- CHUN D.M. (1998), Signal Analysis Software For Teaching Discourse Intonation, in *Language Learning & Technology* 2 (1): 61-77.
- COSTAMAGNA L. (2011), L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie, in BONVINO E. - RASTELLI S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia University Press, Pavia: 67-79.
- DEBOT K. (1983), Visual feedback of intonation: Effectiveness and induced practice behavior, in *Language and Speech* 26 (4): 331-350.
- DE DOMINICIS A. (2010), *Intonazione. Una teoria della costituenza delle unità intonative*, Carocci, Roma.
- DE MARCO A. - MASCHERPA E. (2012), Insegnare la prosodia ad apprendenti di italiano L2. Un percorso didattico in ambiente virtuale, in GRASSI R. (a cura di), *Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, Guerra, Perugia: 241-258.
- DE MEO A. - PETTORINO M. (2011), L'acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni, in BONVINO E. - RASTELLI S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia University Press, Pavia: 67-79.
- DEVIS HERRAIZ A.A. (2010), Aspetti prosodici dell'acquisizione linguistica: il caso delle interrogative polari tra italiano e spagnolo, in *Studi e Saggi Linguistici* XXLVIII: 239-270.
- ESTEBAS-VILAPLANA E. - PRIETO P. (2010), Castilian Spanish intonation, in PRIETO P. - ROSEANO P. (eds.), *Transcription of intonation of the Spanish languages*, Lincom Europa, München: 17-48.
- GAMAL D. (2006), La prosodia direttiva in italiano L2. Studio pilota, in SAVY R. - CROCCO C. (a cura di), *Analisi prosodica. Teorie, modelli e sistemi di annotazione*, Salerno 2005, EDK Editore, Torriana (RN): 189-202.
- GASS S.M. (1983), Language Transfer and Universal Grammatical Relations, in GASS S.M. - SELINKER L. (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Newbury House, Rowley MA: 69-82.

- GILI FIVELA B. - AVESANI C. - BARONE M. - BOCCI G. - CROCCO C. - D'IMPERIO M.P. - GIORDANO R. - MAROTTA G. - SAVINO M. - SORIANELLO P. (in stampa), Varieties of Italian and their intonational phonology, in FROTA S. - PRIETO P. (eds.), *Intonational Variation in Romance*, Oxford University Press, Oxford.
- HURLEY D.S. (1992), Issues in teaching pragmatics, prosody, and non-verbal communication, in *Applied Linguistics* 13 (3): 259-281.
- JAMES E. (1976), The acquisition of prosodic features of speech using a speech visualizer, in *International Review of Applied Linguistics* 14 (3): 227-243.
- IARI. *Interactive Atlas of Romance Intonation*, <http://prosodia.upf.edu/iari>.
- JILKA M. (2007), Different manifestations and perceptions of foreign accent in intonation, in TROUVAIN J. - GUT U. (eds.), *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*, Mouton de Gruyter, Berlin: 77-96.
- LARSEN-FREEMAN D. - LONG M. (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition research*, Longman, New York.
- LEATHER J. (1983), Second-language pronunciation learning and teaching, in *Language Teaching* 16: 198-219.
- LEHTONEN J. (1981), Problem of measuring fluency and normal rate of speech, in SAVARD J.G. - LAFORGE L. (eds.), *Actes du 5e Congrès de l'Association internationale de linguistique appliquée*, Presses de l'Université Laval, Montreal: 322-332.
- LUTHY M.J. (1983), Nonnative speakers' perceptions of English "nonlexical" intonation signals, in *Language Learning* 33 (1): 19-36.
- MAROTTA G. (2008), Sulla percezione dell'accento straniero, in LAZZERONI R. - BANFI E. - BERNINI G. - CHINI M. - MAROTTA G. (a cura di), *Diachronica et Synchronica. Studi in onore di Anna Giacalone Ramat*, Edizioni Ets, Pisa: 327-344.
- MENNEN I. (2007), Phonetic and phonological influences in non-native intonation: an overview for language teachers, in TROUVAIN J. - GUT U. (eds.), *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*, Mouton de Gruyter, Berlin: 53-76.
- MEYER R. - MLEINEK I. (2006), How prosody signals force and focus. A study of pitch accents in Russian yes-no questions, in *Journal of Pragmatics* 38: 1615-1635.
- MORLEY J. (1991), The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages, in *TESOL Quarterly* 22 (1): 91-111.
- ODÉ C. (1989), *Russian Intonation: A description*, Rodopi, Amsterdam.
- PENNINGTON M.C. - RICHARDS J.C. (1986), Pronunciation Revisited, in *TESOL Quarterly* 20 (2): 207-225.
- PETTORINO M. - GIANNINI A. (2005), Analisi delle disfluenze e del ritmo di un dialogo romano, in ALBANO LEONI F. - GIORDANO R. (a cura di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, Liguori, Napoli: 89-104.
- PRIETO P. (2003), *Teorías de la intonación*, Editorial Ariel, Barcelona.
- ROMERO TRILLO J. (ed.) (2012), *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching*, Springer, Dordrecht.
- SAVINO M. (2012), The intonation of polar questions in Italian: Where is the rise?, in *Journal of the International Phonetic Association* 42 (1): 23-48.

- SELINKER L. (1992), *Rediscovering Interlanguage*, Longman, New York.
- SORIANELLO P. (2001), Modelli intonativi dell'interrogazione in una varietà di italiano meridionale, in *Rivista Italiana di Dialettologia* 25: 85-108.
- SORIANELLO P. (2006), *Prosodia. Modelli e ricerca empirica*, Carocci, Roma.
- SORIANELLO P. (2010), Il tipo esclamativo. Analisi e percezione delle risorse prosodiche, in CUTUGNO F. - MATURI P. - SAVY R. - ABETE G. - ALFANO I. (a cura di), *Parlare con le persone, parlare con le macchine. La dimensione interazionale della comunicazione verbale*, EDK Editore, Torriana (RN): 85-104.
- SORIANELLO P. (2011), Aspetti pragmatici e prosodici dell'atto esclamativo, in *Studi Linguistici e Filologici Online (SLIFO)* 9: 287-332.
- SORIANELLO P. (2012), A prosodic account of Italian exclamative sentences: a gating test, in MA Q. - DING H. - HIRST D. (eds.), *The Proceedings of the 6th International Conference on Speech Prosody*, Tongji University Press, Shanghai, vol. I: 298-301.
- TROUVAIN J. - GUT U. (2007), *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- WENNERSTROM A. (1994), Intonational meaning in English discourse: A study of non-native speakers, in *Applied Linguistics* 15 (4): 399-420.
- WENNERSTROM A. (1998), Intonation as cohesion in academic discourse: A study of Chinese speakers of English, in *Studies in Second Language Acquisition* 20: 1-25.

Studenti universitari di italiano L2 in classi plurilingui: testi e azioni didattiche

This study focuses on the language skills that L2 Italian university students need in order to communicate appropriately in educational and professional environments. On the basis of students' characteristics, the study provides a guidance for the selection and use of university textbooks. Attention is focused especially on two aspects usually subject to considerable variation, namely, textual genres (written essays, reports, etc.) and textual features (use of connectors, discourse markers, etc.). Autonomous learning pathways are also considered. Their purpose is to make learners aware of the peculiarities of different textual genres through a metacognitive teaching approach which stimulates reflection on the cognitive processes that facilitate language learning.

1. *Introduzione*

A partire dalla mutata composizione socioculturale degli studenti stranieri nelle università italiane, legata principalmente ai processi di internazionalizzazione dei sistemi formativi e caratterizzata dalla sempre maggiore pluralità delle aree geografiche di provenienza degli studenti, il contributo riflette sulla necessità di adottare approcci e metodologie di apprendimento linguistico capaci di soddisfare le richieste di questo specifico pubblico dell'italiano L2, che deve sviluppare la conoscenza linguistica della nostra lingua, intesa come strumento utile per la mobilità e la cooperazione internazionale in ambito educativo e professionale, nella nuova Europa plurilingue e pluriculturale.

Coerentemente con questo obiettivo, muovendo dagli studi sull'identificazione dei bisogni formativi dell'utenza⁴, costituita soprattutto da studenti stranieri in mobilità internazionale⁵ e da studenti stranieri iscritti ai vari corsi di laurea e post laurea, il contributo presenta un percorso metodologico per la scelta di un possibile repertorio di testi e strategie di apprendimento, facendo riferimento al modello di competenza linguistico-comunicativa adottato nel *Quadro comune europeo di riferimento* (QCER)

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Università di Padova e di Verona.

³ Università di Firenze.

⁴ Per gli studi sul profilo socioculturale e motivazionale degli studenti stranieri presenti nelle università italiane, e sullo sviluppo dei progetti, comunitari e non, che prevedono la mobilità studentesca, cfr. da ultimo Fragai *et al.* (2012).

⁵ Cfr., in particolare, i seguenti programmi: *Lifelong Learning Programme*, Erasmus Mundus, Marco Polo, Turandot ecc.

(Council of Europe, 2001/2002), in cui si propone un approccio orientato all'azione e all'uso funzionale della lingua⁶.

Questo lavoro intende delineare le competenze linguistiche utili agli studenti universitari stranieri per agire linguisticamente soprattutto in contesti di studio caratterizzati da compiti che prevedono la gestione di generi testuali (orali e scritti) d'interesse pratico (p. es. seminario universitario, tesina scritta) diafasicamente connotati e la gestione di fenomeni caratteristici della testualità (p. es. segnali discorsivi, connettivi ecc.), aspetti, entrambi, che in una prospettiva interlinguistica sono soggetti a forte variazione.

2. Contesti di apprendimento e testualità

Considerando il contesto formativo in cui gli studenti stranieri universitari agiscono linguisticamente e in cui nascono le sollecitazioni allo sviluppo della competenza (Vedovelli, 2010), la loro attività comunicativa riguarda l'esecuzione di compiti, portati a termine tramite attività linguistiche (ricettive, produttive, interattive, di mediazione), che implicano il trattamento di testi⁷, i quali offrono modelli sia di usi comuni, sia di usi tecnico-specialistici della lingua⁸, riconducibili ai cosiddetti "linguaggi specialistici"⁹. I testi a carattere specialistico, la cui gestione rientra fra i principali obiettivi di formazione degli studenti universitari, come affermano Gualdo - Telve (2011: 22 ss.), sono caratterizzati da una doppia dimensione: quella "orizzontale", relativa a testi appartenenti allo stesso ambito disciplinare, e quella "verticale", riguardante la variazione propriamente diafasica. I testi di contenuto disciplinare sono contraddistinti da livelli diversi di formalizzazione, che variano in rapporto al contesto d'uso e al genere testuale.

Nel percorso formativo realizzato da Fragai *et al.* (2010), entrambe le dimensioni sono state utilizzate come parametri per la selezione dei testi. Una volta considerata la "dimensione orizzontale" per la scelta di testi appartenenti allo stesso ambito di studio, è stata utilizzata la "dimensione verticale" come riferimento per la macrosuddivisione in

⁶ Nel documento europeo la "lingua è vista infatti come un sistema di usi e non come un sistema astratto di regole la cui applicazione consente la comunicazione, come è invece considerata negli approcci tradizionali. In questa prospettiva, quanti usano/apprendono una lingua sono visti innanzitutto come agenti sociali, ossia membri di una società che hanno dei compiti, di tipo non solo linguistico, da portare a termine in un contesto specifico e lo svolgimento di tali compiti implica primariamente la capacità di gestire testi e l'utilizzo delle strategie più adeguate per portare a buon fine i compiti previsti" (Fragai *et al.*, 2012: 105).

⁷ Il QCER, facendo propri i suggerimenti della linguistica testuale, afferma la centralità della dimensione testuale, e intende con "testo" "qualsiasi elemento linguistico, un enunciato sia orale sia scritto che chi usa/apprende la lingua riceve, produce o scambia. Non esiste atto di comunicazione linguistica senza testo" (Council of Europe, 2001/2002: 115).

⁸ In Vedovelli (2010) si afferma che i compiti principali della formazione linguistica in italiano L2 consistono nel "garantire la sopravvivenza comunicativa degli studenti nella loro quotidianità in Italia e permettere di sostenere il percorso di studio entro la struttura accademica" (Vedovelli, 2010: 185).

⁹ Considerata l'assenza di uniformità terminologica per definire le varietà diafasiche della lingua, in questo contributo si usa il termine "linguaggi specialistici" come sovraordinato rispetto alle varie denominazioni utilizzate nell'ambito scientifico italiano. Per una riflessione sulla questione terminologica, cfr. Gualdo - Telve (2011).

due poli stilistici intorno a cui è possibile ricondurre la maggior parte dei testi scritti e parlati che presentano usi tecnico-specialistici della lingua: il “livello scientifico” e il “livello divulgativo”, caratterizzati rispettivamente dalla massima specializzazione e dalla massima divulgabilità (Sobrero, 1993: 241-242). Abbiamo distinto pertanto sull’asse della dimensione verticale i diversi gradi di formalità in cui lo stesso genere testuale può essere graduato. Relativamente alla dimensione verticale, si sottolinea l’importanza, sul piano operativo, di un’attenta pianificazione che tenga conto delle diverse variabili, quali la scelta dei generi testuali da sottoporre all’attenzione e allo studio degli studenti e la scelta delle coordinate per lo sviluppo delle competenze pragmatiche (cfr. § 3, 4).

3. La scelta dei generi testuali: un possibile approccio metodologico

Per quanto riguarda il primo aspetto, cioè la scelta dei generi testuali, in Fragai *et al.* (2010) si è fatto esplicito riferimento alle indicazioni del QCER, dai cui descrittori di competenza emerge l’importanza di una gestione graduale della testualità in relazione ai vari livelli di competenza linguistico-comunicativa degli apprendenti. Infatti, confrontando, per esempio, i descrittori dell’attività di produzione scritta di relazioni e saggi per i Livelli B1 e B2, nel QCER (Council of Europe 2001/2002: 79) (cfr. QCER 1) si legge quanto segue:

Tabella 1 - *Attività di produzione scritta: relazioni e saggi*

B1	È in grado di scrivere relazioni molto brevi su un modello standard per trasmettere informazioni fattuali sulle routine abituali e spiegare le ragioni delle azioni.
B2	È in grado di scrivere un saggio o una relazione per sviluppare un argomento in modo sistematico, mettendo opportunamente in evidenza i punti significativi e gli elementi a loro sostegno [...].

Fonte: Council of Europe (2001/2002: 79).

I parametri che modulano la complessità di un testo per il Livello B1 deducibili dai descrittori del QCER sono la lunghezza (“relazioni molto brevi”), il tipo di dati (“informazioni fattuali”) e l’argomento (“*routine* abituali”), mentre per il Livello B2 si parla genericamente di “un saggio o una relazione per sviluppare un argomento in modo sistematico”, vale a dire testi caratterizzati da una certa lunghezza, riguardanti argomenti complessi sia sul piano della tipologia e del genere testuale, sia su quello dei contenuti¹⁰.

Dall’analisi del QCER e del *Sillabo di italiano L2* (Lo Duca, 2006), relativamente a questo specifico esempio di produzione scritta (relazioni e saggi), ne consegue che,

¹⁰ Per la scelta dei generi testuali più adatti a studenti stranieri universitari, cfr. il *Sillabo di italiano L2* (Lo Duca, 2006), in cui si propone una selezione di testi articolata nei tre macrolivelli (A, B, C) del QCER. Per una selezione spendibile in un contesto specifico di apprendimento/insegnamento, condizionato anche da variabili di tipo metodologico-organizzativo riguardanti, per esempio, la durata dei corsi, cfr. Fragai *et al.* (2010).

limitatamente ai livelli presi in esame (B1 e B2), lo stesso genere testuale “relazione”, essendo condiviso da livelli di competenza contigui, può essere graduato per più livelli di competenza sulla base di un’attenta analisi dei seguenti aspetti:

- bisogni formativi degli apprendenti;
- livello di formalità e di complessità linguistica del testo;
- compiti associati a questo tipo di testo.

Pertanto, in Fragai *et al.* (2010: nota 1), la selezione dei generi testuali è stata fatta attraverso l’incrocio fra i risultati delle indagini sui bisogni linguistico-comunicativi degli studenti stranieri universitari, la tassonomia proposta nel *Sillabo di italiano L2* (Lo Duca, 2006) e i descrittori di competenza del QCER, consentendo la stesura di una lista di generi testuali in grado di tenere conto anche della variazione diamesica, cioè del canale di trasmissione (scritto e orale) dei testi (cfr. Tabella 2).

Tabella 2 - *Selezione di generi testuali per i Livelli B1 e B2*

<i>Testi orali</i>	<i>Testi scritti</i>
Dibattito	Articolo di commento
Intervista	Articolo scientifico
Relazione orale in un convegno	Curriculum vitae
Seminario universitario	Domanda per una selezione pubblica
Video CV	Lettera formale
	Manuale di studio
	Recensione
	Referto medico
	Regolamento
	Saggio breve
	Tesina scritta

Fonte: Fragai *et al.*, 2010

In particolare, si è proceduto a listare da una parte i generi testuali ritenuti “fondamentali” (cfr. Tabella 2), tematizzati in modo esplicito in un’apposita sezione dedicata allo sviluppo delle conoscenze e competenze di uno specifico genere testuale, dall’altra i generi testuali “opzionali”, per i quali invece l’approccio adottato è di tipo implicito. In altre parole, questa seconda categoria di generi testuali è stata utilizzata non tanto con l’obiettivo di approfondire la conoscenza dichiarativa del genere testuale stesso, ma come mezzo per sviluppare strategie di apprendimento e riflettere su particolari aspetti della lingua.

Padroneggiare un determinato genere testuale richiede la conoscenza delle caratteristiche strutturali del genere testuale oggetto di analisi, pertanto per i cosiddetti generi testuali “fondamentali” sono state predisposte delle sintetiche schede di approfondimento (Fragai *et al.*, 2010), in cui si forniscono non solo alcune indicazioni sull’articolazione interna del genere testuale e dei suoi tratti costitutivi, ma anche alcuni suggerimenti linguistici utili per la gestione del testo stesso.

Si tenga inoltre presente che l'introduzione di nuovi sistemi di comunicazione, legati alla diffusione di internet e delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), ha reso più complesse le categorie descrittive della testualità, arricchite da nuovi generi testuali caratterizzati da confini meno rigidi fra scritto e parlato. Queste trasformazioni implicano la conoscenza delle caratteristiche specifiche delle nuove forme di testualità, soprattutto da parte di studenti universitari stranieri, i quali si trovano a utilizzare i nuovi mezzi di comunicazione anche con destinatari italiani e hanno pertanto la necessità di fare delle scelte in direzione di una maggiore o minore formalità rispetto al tipo di genere testuale utilizzato. Una errata gestione della testualità, intesa nella sua accezione più ampia, che prende cioè in considerazione la struttura del testo e le scelte linguistiche determinate sia dal contesto, sia dalla relazione con l'interlocutore, può comportare non solo gravi fraintendimenti, dovuti al mancato rispetto delle norme socioculturali che regolano gli scambi comunicativi, ma anche lo screditamento della propria immagine sociale, altrimenti definita come "faccia" (Goffman, 1971; Brown - Levinson, 1987).

4. Lo sviluppo delle competenze pragmatiche: riflessione consapevole sulla testualità

Quanto al secondo aspetto, cioè la scelta delle coordinate per lo sviluppo delle competenze pragmatiche, si sottolinea che la gestione consapevole dei testi richiede che si focalizzi l'attenzione, in particolare, sull'uso funzionale delle risorse linguistiche, sulla padronanza del discorso, sulla coesione e coerenza, sull'identificazione di tipi e forme testuali (Council of Europe, 2001/2002). Pertanto, saper gestire un testo implica saper fare delle scelte linguistiche che sono strettamente connesse sia al testo da produrre (il genere testuale e la sua struttura costitutiva), sia al contesto in cui verrà prodotto. Tali scelte sono legate al livello più o meno elevato di formalità del genere testuale, cioè alla capacità di gestire la dimensione verticale dei testi (cfr. § 2). La competenza pragmatico-testuale può essere intesa infatti nei termini di un "comportamento linguistico" che

non consiste nel seguire regole, ma nel fare progetti più o meno consapevoli su quello che vogliamo dire, e nello scegliere, nel repertorio che la lingua ci offre, i mezzi di espressione che ci sembrano più adeguati. Padroneggiare con sicurezza le regole e fare scelte consapevoli sono compiti molto diversi, sia nell'apprendimento di una lingua, sia nella riflessione sulla sua struttura (Prandi, 2006: 3).

La riflessione sulla dimensione pragmatica e sulla capacità di fare scelte consapevoli nell'ambito della testualità, è stata quindi tradotta in Fragai *et al.* (2010), nell'individuazione di alcuni specifici obiettivi di formazione, riportati qui di seguito:

- definizione del contesto comunicativo in cui si collocano genere testuale e varietà diafasica (p. es. saper individuare i destinatari di un testo e il suo grado di formalità);

- riconoscimento e gestione delle caratteristiche fondamentali di un genere testuale (p. es. saper individuare le parti costitutive del testo e la loro funzione);
- riflessione sull'uso dei connettivi (p. es. saper individuare la loro funzione e saperli riutilizzare);
- riflessione sull'uso dei segnali discorsivi (p. es. saper individuare la loro funzione e saperli riutilizzare);
- analisi del livello di formalità del lessico (p. es. saper riconoscere gli usi tecnico-specialistici delle parole nelle collocazioni).

4.1. Aspetti della testualità: il caso dei segnali discorsivi

Un aspetto della lingua pertinente lo sviluppo della competenza pragmatico-testuale, a cui è stato dato particolare rilievo in Fragai *et al.* (2010), riguarda l'uso dei segnali discorsivi (d'ora in avanti SD), cioè quegli elementi linguistici, come *allora, diciamo, per esempio* ecc., fondamentali per la gestione del testo, in quanto regolano i rapporti fra le varie sue parti e, nell'interazione, l'alternanza dei turni fra i parlanti. Bazzanella (1995), nel contributo sui SD contenuto nella *Grande grammatica italiana di consultazione*, adottando un approccio di tipo pragmatico, definisce i SD nel modo che segue:

I segnali discorsivi sono quegli elementi che, svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori aggiuntivi che servono a sottolineare la strutturazione del discorso, a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali e a esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva del testo (Bazzanella, 1995: 225).

La conoscenza del funzionamento di tali elementi discorsivi, spesso trascurata nei materiali didattici per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative, diventa un obiettivo centrale in percorsi incentrati, in particolare, sullo sviluppo della competenza pragmatico-testuale¹¹. I SD, come mostra la letteratura sull'argomento, sono caratterizzati da eterogeneità categoriale, appartengono cioè a diverse categorie grammaticali (avverbi, congiunzioni, sintagmi verbali, espressioni frasali ecc.) e non formano infatti una classe morfologica o lessicale, ma una classe funzionale, svolgendo un ruolo fondamentale per la strutturazione interna dei testi. Di conseguenza, per comprendere il valore dei SD all'interno di un determinato testo è necessario considerare un insieme di parametri diversi che interagiscono fra loro, in una prospettiva multidimensionale¹².

Sebbene il significato primario dei SD sostanzialmente non cambi, tuttavia questi elementi discorsivi, a seconda del cotesto linguistico e del contesto comunicativo in cui sono utilizzati, assumono sfumature diverse, collegabili anche al diverso grado di formalità dei testi in cui sono inseriti. Questa caratteristica riguarda la polifunzionalità dei SD. In base a tale caratteristica uno stesso SD può svolgere funzioni diverse, anche antitetiche, in relazione a fattori distribuzionali, intonativi e altri fenomeni che

¹¹ Per uno studio sull'uso dei SD in italiano L2 da parte di studenti stranieri universitari, cfr. Jafrancesco (2010).

¹² Cfr. il concetto di "composizionalità pragmatica" (Bazzanella, 1995).

ne definiscono il valore, e può svolgere anche funzioni diverse all'interno di uno stesso testo, sia scritto sia orale. Tale proprietà rende impossibile l'attribuzione di una sola funzione a un determinato SD. Per esempio, *diciamo* può svolgere la funzione di riempitivo, cioè di meccanismo per prendere tempo, seguito da una riprogrammazione del discorso, come nell'esempio che segue:

- (1) Mi scusi, parlando sempre del contesto culturale in cui nasceva e si sviluppava il movimento futurista, volevo aggiungere a quello che è stato già detto che agli inizi del Novecento c'erano, *eeh diciamo*, erano in atto profondi cambiamenti nella società (testo orale: seminario universitario) (Fragai *et al.*, 2010: 22).

Oppure lo stesso elemento può svolgere la funzione di meccanismo di modulazione, che agisce localmente per mitigare il significato della parola *indelebile* nella parte di testo riportato qui di seguito.

- (2) Come tutti sanno, le esperienze traumatiche lasciano un segno, *diciamo* indelebile, proprio a causa della grande emozione provocata dall'evento (testo scritto: articolo di divulgazione scientifica) (Fragai *et al.*, 2010: 226).

Un'altra importante caratteristica dei SD su cui si è ritenuto utile riflettere riguarda la loro intersostituibilità, cioè la possibile sostituzione di un SD con altri di significato differente, ma che svolgono la stessa funzione in uno specifico contesto: *diciamo* al posto di *per esempio*, come indicatore di esemplificazione nell'esempio che segue.

- (3) Dai palchi ci si salutava, ci si spiava; erano salottini in cui si potevano ricevere, *diciamo*, amici, conoscenti... (testo orale: relazione a un convegno) (Fragai *et al.*, 2010: 166).

Per le difficoltà di gestione dei SD, inerenti alla loro natura sfuggibile, è stato scelto in Fragai *et al.* (2010) di condurre una sistematica riflessione su questo aspetto della testualità, in modo da rendere consapevoli gli apprendenti dei meccanismi che regolano il funzionamento dei testi, anche attraverso l'uso di questi elementi discorsivi.

5. Strategie di apprendimento e testualità

Un altro elemento riguardante la gestione della testualità su cui è stata focalizzata l'attenzione, è lo sviluppo di una pluralità di competenze, collegabili al concetto del "saper apprendere"¹³ e al ruolo delle strategie di apprendimento nel facilitare lo svolgimento dei compiti richiesti agli studenti nello specifico contesto di formazione accademico¹⁴.

¹³ Nel QCER si afferma che «pur avendo applicazione in tutti i campi, il «saper apprendere» è particolarmente importante per l'apprendimento delle lingue» (Council of Europe, 2001/2002: 15) e che la «capacità di apprendere una lingua si sviluppa con l'apprendimento stesso e mette l'apprendente in condizione di affrontare le difficoltà in modo più efficace e indipendente, di valutare le opzioni esistenti e di sfruttare al meglio le opportunità offerte» (Council of Europe, 2001/2002: 131-132).

¹⁴ Nel QCER le strategie di apprendimento sono definite come «una linea di azione organizzata, finalizzata e controllata che un individuo sceglie per portare a termine un compito autonomamente assun-

La rilevanza della categoria concettuale del “saper apprendere” in ambito pedagogico sottintende, dunque, la necessità di programmare *curricula* di insegnamento in accordo con le indicazioni del QCER. Nel documento europeo si sostiene, infatti, che

la comunicazione e l'apprendimento implicano l'esecuzione di compiti che non sono esclusivamente linguistici, anche se implicano attività linguistiche e mettono in gioco la competenza comunicativa dell'individuo. Questi compiti, quando non costituiscono una routine e non sono eseguiti in modo automatico, richiedono l'impiego di strategie di comunicazione e apprendimento. Nella misura in cui, per portarli a termine, si ricorre ad attività linguistiche, è necessario un trattamento dei testi, orali e scritti (basato su ricezione, produzione, interazione o mediazione) (Council of Europe, 2001/2002: 19).

In questa prospettiva, che implica da parte dell'utente/apprendente la capacità di trattare testi orali e scritti per lo svolgimento di determinati compiti, i *curricula* formativi per studenti stranieri universitari dovrebbero allora permettere di attivare strategie di comunicazione e apprendimento efficaci per svolgere adeguatamente i compiti legati all'ambito accademico, anche attraverso la gestione di testi che presentano usi tecnico-specialistici della lingua. Inoltre, l'esecuzione dei compiti può essere facilitata dalla riflessione consapevole sull'uso delle strategie di comunicazione e di apprendimento¹⁵.

Tenendo conto del fatto che gli studenti universitari stranieri sono omogenei per profilo socioculturale, ma non per settore di studio (cfr. Jafrancesco, 2006; Fratter - Jafrancesco, 2010), in Fragai *et al.* (2010) è stato predisposto un percorso formativo volto a stimolare l'uso consapevole di strategie trasversali e trasferibili a più ambiti disciplinari (p. es. imparare a interagire usando i SD, prendere appunti per ricostruire il contenuto di una lezione universitaria), dando priorità a quelle associate a compiti caratteristici dei destinatari individuati. Pertanto, è stata isolata una serie di compiti di apprendimento che prevedono la gestione, in ricezione e produzione, di generi testuali, e a tali compiti sono state associate alcune strategie ritenute significative (cfr. Tabella 3)¹⁶. Ovviamente il repertorio di compiti e di strategie proposto non esaurisce tutti i potenziali obiettivi linguistico-comunicativi perseguibili, ma può rappresentare un primo orientamento per azioni formative incentrate sulla valorizzazione del ruolo del “saper apprendere” nella gestione dei testi.

to o posto da altri” (Council of Europe, 2001/2002: 12). Sul concetto di “strategie di apprendimento”, cfr. anche Mariani (2010).

¹⁵ Le strategie di comunicazione di apprendimento sono in genere utilizzate dagli apprendenti a vari livelli di consapevolezza, poiché relative a operazioni cognitive meno facilmente osservabili e valutabili perché sottostanti ai processi che portano alla realizzazione delle prestazioni finali (Mariani, 2010).

¹⁶ Per la tassonomia delle strategie di apprendimento cui è stato fatto riferimento, cfr. Mariani (2010).

Tabella 3 - *Compiti e strategie di apprendimento e di comunicazione*

<i>Proposta di compiti</i>	<i>Strategie</i>	<i>Macro-strategie</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Descrivere un'immagine – Elaborare un questionario – Redigere un testo accademico 	Classificazione: riconoscere categorie di testi analizzandone le caratteristiche	<i>Cognitive</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Leggere per orientarsi 	Attenzione selettiva: capire il senso globale di un testo	
<ul style="list-style-type: none"> – Costruire mappe concettuali – Fare un riassunto – Fare una presentazione multimediale – Prendere appunti – Scrivere una scaletta 	Ristrutturazione delle informazioni: riorganizzare le informazioni selezionate	
<ul style="list-style-type: none"> – Consultare internet per documentarsi 	Uso e creazione di risorse: selezionare fonti di informazione e documentazione	
<ul style="list-style-type: none"> – Leggere e commentare i dati di una tabella 	Utilizzare opere di consultazione sfruttando il linguaggio verbale e grafico-visivo	
<ul style="list-style-type: none"> – Preparare un esame orale 	Pianificazione: identificare le caratteristiche dei compiti da svolgere	<i>Metacognitive</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Autovalutare le proprie competenze linguistiche 	Valutazione: autovalutare i propri risultati e le strategie usate	
<ul style="list-style-type: none"> – Imparare a interagire 	Uso di strategie di conversazione: interagire usando i segnali discorsivi	<i>Di comunicazione</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Fare una parafrasi 	Uso di strategie di comunicazione: rielaborare un testo in modo più semplice	

Fonte: Fragai *et al.* (2010)

Dopo aver individuato la lista dei compiti di apprendimento e delle strategie a essi associate, in Fragai *et al.* (2010) si è proceduto a una definizione più articolata di ciascun compito, facendo riferimento ai generici descrittori delle attività linguistiche dei Livelli di competenza B1 e B2 del QCER, che sono stati declinati per far emergere in maniera più trasparente compiti significativi, gestibili al meglio con l'attivazione di opportune strategie di apprendimento e di comunicazione.

L'esempio riportato di seguito esplicita un possibile percorso metodologico elaborato per un determinato compito di alta frequenza, trasversale a più contesti di comunicazione: imparare a interagire usando i segnali discorsi.

Fase 1. Si è partiti dalla scala dei descrittori di competenza di livello B2 del QCER relativa alle strategie dell'interazione e, in particolare, al "prendere la parola" (cfr. Tabella 4).

Tabella 4 - *Strategia dell'interazione: prendere la parola*

B2	È in grado di intervenire in modo appropriato in una discussione, utilizzando adeguate forme linguistiche.
	È in grado di avviare, sostenere e concludere un discorso in modo appropriato, utilizzando efficacemente i turni di parola.
	È in grado di avviare il discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole [...].
	È in grado di usare frasi fatte (per es. "È una domanda a cui è difficile rispondere") per guadagnare tempo e conservare il turno di parola mentre cerca di formulare ciò che vuole dire.

Fonte: Council of Europe, 2001/2002: 106

Fase 2. Successivamente il descrittore generico del QCER è stato calibrato in modo più analitico sul compito proposto, mettendo in evidenza che esso "riguarda anche l'attività in cui l'apprendente interagisce oralmente in situazioni diverse fra loro: da quelle meno formali a quelle più formali" (Fragai *et al.*, 2010: 212).

Fase 3. Una volta descritto in modo più preciso il compito, sono state individuate alcune potenziali strategie di comunicazione attivabili a partire dal compito proposto. Nel caso dell'"imparare a interagire", per esempio, la generica macrostrategia di comunicazione collegata all'uso di strategie di conversazione e all'interazione tramite i segnali discorsivi (cfr. Tabella 4) può essere tradotta in una serie dettagliata di strategie di natura comunicativa, quali, per esempio, "richiedere l'attenzione", "chiedere l'accordo", "interrompere chi parla".

Figura 1 - *Strategie di comunicazione: imparare a interagire usando i segnali discorsivi*

<i>Scheda di approfondimento</i>
<p>I segnali discorsivi interazionali (vedi anche pg. 268) sono parole ed espressioni (p. es. <i>allora, diciamo, guarda</i>) molto importanti per la gestione dei testi scritti e orali. Nell'interazione orale permettono di gestire l'alternanza dei turni di parola. I segnali discorsivi svolgono funzioni diverse in base al contesto in cui si trovano e, in uno stesso testo, possono esprimere anche più di una funzione. Oltre al loro significato letterale, esprimono altri significati legati al contesto in cui avviene l'interazione (p. es. la posizione, il punto di vista, le esitazioni di chi parla di fronte al discorso stesso).</p> <p>Nell'interazione, i segnali discorsivi servono a chi parla per svolgere le seguenti funzioni:</p> <p>prendere la parola (p. es. <i>allora, dunque, ecco, ma</i>)</p> <p>richiedere l'attenzione (p. es. <i>dimmi/mi dica, guarda/guardi, vedi/vede</i>)</p> <p>chiedere l'accordo/la conferma di chi ascolta (p. es. <i>eh?, no?, vero?</i>)</p> <p>e a chi ascolta per:</p> <p>interrompere chi parla (p. es. <i>allora, ma, no</i>)</p> <p>esprimere l'accordo/la conferma (p. es. <i>appunto, ecco, sì</i>)</p> <p>esprimere il disaccordo (p. es. <i>insomma, beh, dici?</i>)</p> <p>segnalare a chi parla l'acquisizione di una conoscenza (p. es. <i>ah, ecco, sì, ma pensa</i>).</p>

Fonte: Fragai *et al.* (2010: 212)

Il percorso appena descritto, in Fragai *et al.* (2010), è stato tematizzato in un'apposita scheda di approfondimento (cfr. Figura 1), da intendersi come traccia di lavoro che docenti e apprendenti possono seguire con flessibilità, adattandola al proprio contesto di insegnamento/apprendimento.

6. Conclusioni

Considerando la centralità del “saper apprendere” nell'ambito della linguistica educativa, emerge la necessità di programmare azioni formative improntate all'autonomia nell'apprendimento attraverso la riflessione esplicita sulle caratteristiche principali dei generi testuali e su alcuni meccanismi della testualità. Se è auspicabile che tali aspetti siano presenti in ogni contesto formativo, per la centralità del testo nella comunicazione essi trovano senz'altro la loro naturale collocazione presso il pubblico degli studenti stranieri universitari, per i quali il contatto con la lingua italiana, determinato prevalentemente da motivazioni di studio, avviene in situazioni comunicative dove è indispensabile padroneggiare testi caratterizzati da più livelli di formalità e attivare strategie di apprendimento utili a portare a termine con successo i compiti richiesti nel contesto accademico.

In conclusione, si vuole sottolineare la necessità di rispondere alle esigenze e alle motivazioni del pubblico preso in esame, attraverso il ricorso a strumenti appropriati, che possono servire come spunti di riflessione per programmare *curricula* formativi coerenti con un tipo di utenza che rappresenta, come dimostrano le indagini sulla diffusione della lingua italiana nel mondo (De Mauro *et al.*, 2002), uno dei pubblici più consistenti dell'italiano L2.

Bibliografia

- BAZZANELLA C. (1995), I segnali discorsivi, in RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III. *Tipi di frasi, deissi, formazione delle parole*, il Mulino, Bologna: 225-257.
- BROWN P. - LEVINSON S.C. (1987), *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- COUNCIL OF EUROPE (2001/2002), *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council for Cultural Co-operation, Modern Languages Division, Cambridge University Press, Strasbourg (trad. it. a cura di BERTOCCHI D. - QUARTELLA F., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, RCS Scuola – La Nuova Italia, Firenze).
- DE MAURO T. - VEDOVELLI M. - BARNI M. - MIRAGLIA L. (2002), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- FRAGAI E. - FRATTER I. - JAFRANCESCO E. (2010), *Unitalia. Corso di italiano per studenti stranieri universitari*, Le Monnier, Firenze.
- FRAGAI E. - FRATTER I. - JAFRANCESCO E. (2012), Studenti stranieri nelle università italiane: profili, testi, competenze, in GRASSI R. (a cura di), *Studenti stranieri. Nuovi contesti*

d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui. Atti del Convegno-Seminario CIS. Bergamo, 12-14 giugno 2012, Guerra, Perugia: 101-119.

FRATTER I. - JAFRANCESCO E. (2010), Apprendimenti "blended" per studenti universitari presso i centri linguistici, in VILLARINI A. (a cura di), *L'apprendimento a distanza dell'italiano. Modelli teorici e proposte didattiche*, Le Monnier, Firenze: 52-105.

JAFRANCESCO E. (2006), Studenti stranieri con borse di studio di mobilità: profilo generale e bisogni linguistico-comunicativi, in *Educazione Permanente*: 75-115.

JAFRANCESCO E. (2010), I segnali discorsivi in italiano L2. Dati dell'acquisizione e implicazioni glottodidattiche, in DI PASSIO I. - PAOLINI D. (a cura di), *Processi di apprendimento linguistico in un mondo che cambia. Aspetti teorici e pratici*, Le Monnier, Firenze: 80-121.

GOFFMAN E. (1971), *Relations in Public*, Basic Books, New York.

GUALDO R. - TELVE S. (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.

LO DUCA M.G. (2006), *Sillabo di italiano L2. Per studenti universitari in scambio*, Carocci, Roma.

MARIANI L. (2010), *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, Libreriauniversitaria.it Edizioni, Padova.

PRANDI M. (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, UTET, Torino.

SOBRERO A.A. (1993), Lingue speciali, in SOBRERO A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Vol. II: *La variazione e gli usi*, Laterza, Bari: 237-277.

VEDOVELLI M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal "Quadro comune europeo per le lingue" alla "Sfida salutare"*, Carocci, Roma (seconda edizione).

PARTE III

L'ITALIANO E I DIALETTI COME L2

Il dialetto come lingua seconda

This chapter investigates why dialect is so poorly represented in the field of second language acquisition. After discussing three possible main causes, a provisional definition of “dialect” is given, which considers it as an interesting object for the theory of second language acquisition. The two main parameters proposed by this definition are briefly discussed with reference to their essential features. They are the similarity of the two languages (the standard and the dialect), and the sociolinguistic relationship between them. Therefore the account includes in the definition of “dialect as a second language” the main meanings of the concept of dialect: as a sister language of the standard language, and as a variety of the same language as the standard.

La prima osservazione indispensabile che va fatta quando ci si occupa del tema del dialetto come lingua seconda (L2) è che si ritrovano finora relativamente pochi studi su questo tema. In verità, a partire almeno dal Duemila, esistono sì parecchi studi su menzioni del dialetto da parte per esempio di immigrati intervistati, oppure segnalazioni dell’uso di frammenti linguistici dialettali da parte di non nativi, o studi sugli atteggiamenti di chi entra in contatto con il dialetto come lingua straniera, o, ancora, studi sui repertori degli immigrati, e così via. Tra i lavori italiani che vanno senza dubbio citati in questo senso vi sono per esempio Guerini (2003; 2006), D’Agostino (2004), Chini (2004), Amoruso (2008), ecc. Ma ciò che manca sono piuttosto gli studi che definirei di “dialettologia acquisizionale”, cioè ricerche che sviluppano interessi specifici su come si costruiscono progressivamente interlingue dialettali e su come, in ultima analisi, funzioni il processo di apprendimento del dialetto da parte di non nativi.

Quanto si è appena osservato solleva due domande fondamentali e collegate tra loro. La prima riguarda le ragioni dell’assenza di studi di questo tipo, ovvero si rivolge alla questione relativa al perché ci si occupi poco dell’acquisizione del dialetto come L2. La seconda domanda interroga se ci sia veramente una necessità di questi studi, ovvero, detto in un modo più specifico, che cosa ci sia di speciale nell’apprendimento di un dialetto come L2 e per quale ragione i ricercatori dovrebbero occuparsene. In ultima analisi, si tratta di chiedersi che cosa uno studio in questa direzione possa rivelare sia sui dialetti stessi che sul processo di acquisizione che non si sappia già o che non sia derivabile da altri studi non incentrati sui dialetti.

Viene spontaneo chiedersi se anche in questo caso si abbia a che fare con ciò che parecchi anni fa ho definito come “il paradosso dei dialetti”, cioè il fatto che i

¹ Università di Berna / Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.

dialetti occupano una posizione strana all'interno delle ricerche linguistiche e della linguistica generale. Mentre da un lato si parte dal cosiddetto postulato dell'equivalenza delle lingue, asserendo che tutte le lingue sono uguali, che tutte hanno le stesse buone ragioni per essere studiate con gli stessi strumenti e con gli stessi interessi, i dialetti continuano ad essere per la linguistica delle lingue molto particolari, che sono state utilizzate come "fornitrici di esotismi", come begli esempi di quali siano i margini possibili di estensione di una lingua riguardo a fenomeni particolari, ecc. Il paradosso è proprio questo: per la linguistica i dialetti sono per principio lingue come le altre, ma la linguistica stessa non se ne occupa allo stesso modo come fa con altri tipi di lingue. In questo senso è rilevante porsi la domanda relativa al perché manchino studi sui dialetti come L2?

Spontaneamente si possono formulare tre ipotesi riguardo alle ragioni di questa assenza. La prima di esse rimanda a quella che si può definire come una *causa accidentale*: gli studi mancano, perché mancano o sono rari i casi di apprendimento di dialetti come L2. È indubbio che in molte situazioni italo-romanze questa affermazione sia veritiera, ma sicuramente non lo è per tutte le situazioni di compresenza di lingua e dialetto (italo-romanze e non). L'ipotesi della causa accidentale può quindi essere accantonata, sia perché può essere contraddetta empiricamente, sia perché è relativamente poco interessante rispetto ad altre ipotesi possibili.

La seconda ipotesi si rifà alla *causa della non specificità* del fenomeno: i dialetti non sono rilevanti per la teoria generale dell'apprendimento di lingue seconde, dato che sono lingue come le altre, quindi non ci dicono niente di più di quello che sappiamo dagli studi generali sull'apprendimento di L2.

La terza ipotesi è costituita da quella che definisco come la *causa dell'eterogeneità*. Essa può essere formulata nel modo seguente: sotto la designazione di "dialetto" si raggruppano entità troppo eterogenee tra loro per costituire una categoria particolare all'interno di una teoria sull'acquisizione di L2.

Questo richiamo all'eterogeneità del concetto di dialetto necessita che ci si soffermi per un attimo su un problema ben noto ma fondamentale, ovvero il fatto che il valore di ciò che si intende come dialetto varia notevolmente in differenti comunità e tradizioni anche scientifiche. Da questo punto di vista, perciò, la domanda centrale è come sia possibile costruire una teoria del dialetto se sotto questa denominazione si raggruppano fenomeni troppo differenti tra loro. Infatti il concetto di dialetto non ha solo diverse accezioni, ma le entità che designa occupano anche diverse posizioni nei repertori e nelle comunità. In alcune comunità i codici dialettali sono centrali e dominanti nella vita quotidiana, in altre possono essere marginali, come un'apparizione alla periferia del repertorio e delle attività comunicative. Pensiamo per esempio a che cosa si faccia riferimento quando nella sociolinguistica anglosassone ci si occupa di coloro che imparano un altro "dialetto": può trattarsi di una persona proveniente dall'Inghilterra che va a vivere negli Stati Uniti e che entra perciò in contatto con ciò che alcuni studiosi designerebbero senz'altro come un altro dialetto, ma che in verità è una lingua standard, con tutta una gamma di varietà, e si differenzia però in buona parte a livello di norma ecc.

Semplificando, si può dire che in questo senso il termine di “dialetto” si applica a due grandi accezioni differenti:

- abbiamo il senso tipicamente italoromanzo, di sistema indipendente dallo standard e geneticamente lingua sorella di quest’ultimo;
- e il senso tipicamente anglosassone, di varietà di lingua appartenente allo stesso sistema linguistico dello standard.

Eugenio Coseriu (1980) ha proposto di chiarire queste differenze terminologiche designando le entità del primo tipo come “dialetti primari” e quelle del secondo tipo come “dialetti secondari” (e aggiungendo una terza categoria, quella dei “dialetti terziari”, che qui lasceremo da parte perché meno rilevante per il nostro discorso rispetto alle prime due²). Al di là dell’aspetto genetico, ci sono pure ragioni strutturali che sostengono questa distinzione. Nei dialetti secondari gioca un ruolo fondamentale piuttosto la distinzione mediante la fonologia e in parte il lessico. Nei dialetti primari, che come abbiamo detto sono sistemi differenti, la componente morfosintattica tende ad essere più centrale.

Nella situazione italiana queste due accezioni di “dialetto” sono entrambe presenti e si realizzano rispettivamente nei differenti dialetti italoromanzi e negli italiani regionali. Quindi adottando l’accezione ampia e indifferenziata di “dialetto”, nella situazione italiana potremmo avere casi di apprendimento di dialetto come L2 da parte di una persona di lingua materna italiana (o di un parlante nativo di un dialetto italoromanzo) che impara un altro dialetto italoromanzo (con quindi un contatto tra dialetti primari), o potremmo avere il caso di un parlante di un italiano regionale che apprende un altro italiano regionale (e si tratta allora di dialetti secondari). Una delle domande fondamentali a questo proposito è se si tratti di processi differenti oppure se questa definizione ampia di dialetto (con il suo carattere un po’ pre-scientifico), non abbia una sua utilità e non sia in ultima analisi il nucleo al quale si dovrebbe rivolgere una teoria dell’acquisizione di dialetti come L2. La domanda in questo senso è quella di definire se sia possibile (e sensato) cogliere elementi comuni alle due accezioni di dialetto primario e dialetto secondario e vedere se attraverso questi elementi comuni sia possibile identificare un unico oggetto di studio, indipendente dalle due accezioni, che si presti ad osservazioni particolari e specifiche dal punto di vista dell’apprendimento come L2.

Tornando alla tematica del numero ridotto di studi sull’acquisizione di dialetti come L2, va precisato che in contesti differenti da quello italoromanzo, come per esempio tipicamente quello anglosassone, l’interesse per la tematica è più marcato, anche se la prospettiva (a causa delle condizioni specifiche che si osservano) è primariamente di tipo sociolinguistico piuttosto che di tipo acquisizionale. Non è un caso in questo senso che quella che a mio sapere è la prima monografia che combina

² Anche se l’esempio inglese appena discusso potrebbe piuttosto appartenere al terzo tipo. La domanda fondamentale per i nostri interessi è fino a che punto siano pertinenti le differenze tra il secondo e il terzo tipo.

nel titolo “acquisizione di L2” e “dialetto”, *Second Dialect Acquisition* di Jeff Siegel, sia apparsa in questo contesto³.

In questi studi predomina di solito una componente incentrata sugli aspetti identitari (e sulla variazione diatopica⁴) e l'accento è posto su domande come: perché uno spostamento da una regione all'altra comporta l'adozione (o la non adozione) della varietà della nuova regione? Perché i parlanti si adattano (o non si adattano)? In che modo lo fanno? Ecc. L'attenzione non è dunque tanto incentrata su aspetti apprendimentali (cioè relativi alla difficoltà di acquisire e gestire una variante) quanto sugli aspetti legati agli effetti dell'adozione.

Ci siamo fissati come obiettivo di indagare se il dialetto possa rivelarsi un oggetto interessante di studio per una teoria sull'acquisizione di L2 e quindi è necessaria una definizione dello stesso che metta da parte i problemi della non specificità e dell'eterogeneità. La definizione classica della dialettologia, che risponde anche alla domanda comune su quale sia la differenza tra una lingua e un dialetto, in questo caso non soddisfa i nostri scopi e ci serve una definizione specifica per i nostri interessi. Proponiamo che questa definizione si fondi su due aspetti che riteniamo centrali per i dialetti come L2:

- ci si trova in una situazione in cui coesistono due lingue o due varietà e una delle due è subordinata sociolinguisticamente all'altra (plurilinguismo con rapporto di subordinazione);
- le due lingue o varietà sono caratterizzate da una distanza strutturale relativamente ridotta (forte similarità linguistica).

A questi due aspetti se ne aggiunge un terzo che si può considerare come secondario:

- la lingua obiettivo ha un grado di normativizzazione esplicita bassa, che è in parte derivato dallo statuto di subordinazione sociolinguistica.

I due parametri principali sono caratterizzati da non categoricità e quindi va subito detto che non è possibile mettere confini assoluti tra “dialetti” e “non dialetti”. La linguistica ha accettato da tempo che ci siano dimensioni continue e che quindi ci si debba concentrare su addensamenti, all'interno dei quali è più facile individuare gli oggetti d'interesse (considerando d'altro canto la presenza di zone di transizione). In questo senso i nostri due parametri mirano a definire un prototipo o un punto di riferimento nucleare.

Assumendo che quelli sopra enunciati siano i due elementi definitori fondamentali del concetto di dialetto centrale per i nostri interessi, possiamo notare che essi

³ Attorno alla fine degli anni Ottanta era comparso un interesse particolare per il rapporto tra acquisizione di lingue seconde e sociolinguistica manifestato da una serie di monografie, che toccavano, anche se solo in parte, punti di interesse rilevanti per la nostra tematica (cfr. Adamson, 1988; Tarone, 1988; Preston, 1989).

⁴ Non ci soffermiamo qui su questo aspetto, ma è chiaro che le varietà di lingua che si possono avvicinare di più, per alcuni aspetti, al concetto di dialetto italo-romanzo (trascurando la componente genetica) sono quelle diatopiche, seguite, ma a distanza, per così dire, da quelle diastratiche.

fanno emergere due compiti fondamentali ai quali si trova di fronte chi acquisisce una L2:

- un compito di tipo psicolinguistico, che riguarda il dover capire come funziona la lingua che si sta acquisendo, analizzarla, memorizzarla, riprodurla usandola e così via, e tocca quindi l'acquisizione delle strutture;
- e un compito di tipo sociolinguistico, che concerne l'assegnazione alle strutture dei loro valori sociali per poterle riutilizzare in modo adeguato alle situazioni.

Nell'acquisizione tipica di L2 in cui le lingue coinvolte sono sistemi ad alta distanza strutturale, il problema psicolinguistico riveste un ruolo centrale, in quanto l'attenzione è concentrata soprattutto sull'acquisizione delle strutture. Nell'acquisizione tipica di una varietà della stessa lingua domina invece la componente del capire qual è il valore delle varianti e del ricostruire il funzionamento delle variabili sociolinguistiche. Nell'acquisizione tipica dei dialetti, definiti secondo i due parametri proposti, si manifesta invece una combinazione particolare di questi due problemi. Quindi abbiamo a che fare con una componente psicolinguistica rilevante, come nell'acquisizione di vere e proprie L2 differenti, ma abbiamo anche a che fare con una componente sociolinguistica fondamentale, come nel caso dell'acquisizione di varietà di una stessa lingua. I due parametri, dunque, nel caso dei dialetti come L2 sarebbero più intrecciati di quanto non lo siano in altri contesti e questo aspetto potrebbe essere considerato come un primo elemento caratterizzante dell'apprendimento di dialetti come L2.

Finora abbiamo discusso della definizione di “dialetto” senza occuparci dell'altro “lato della medaglia”, cioè della lingua standard. Anche in questo caso ricorriamo ad una definizione *ad hoc*, definendo come “lingua standard” (abbreviato in “standard”) ciò che non è dialetto e che presenta una serie di caratteri tipici. Per elencare questi ultimi ci si può senz'altro appoggiare ai parametri tipici dei “non-dialetti”. Per esempio:

- diffusione sovraregionale (si tratta ovviamente di un parametro relativo, perché non è possibile definire in modo assoluto, in chilometri, il raggio d'azione che distingue una lingua da un dialetto; la sovraregionalità è definita in base a ciò che è meno diffuso);
- estensione diafasica e diamesica più ampia e tendenzialmente collocata verso l'alto della zona di variazione nel repertorio;
- estensione diastratica tendenzialmente, e in modo ancora più importante rispetto al parametro precedente, collocata verso l'alto;
- alto grado di normativizzazione esplicita nelle varietà di riferimento.

Quali sono le conseguenze di questa ridefinizione di “dialetto” e “standard”? Per esempio alcuni dei parametri tipici della definizione classica di dialetto nel nostro caso, cioè dal punto di vista del dialetto come L2, diventano non rilevanti. Ciò vale per esempio per l'aspetto diatopico. Per gli apprendenti il fatto che la lingua che stanno apprendendo abbia una estensione territoriale ampia o meno non è perti-

nente (o lo è al limite solo in un modo secondario). Anche l'aspetto diacronico, cioè il fatto che il dialetto sia una lingua sorella o meno dello standard, non è rilevante per l'apprendente. Si tratta di caratteristiche che influiscono solo marginalmente sull'acquisizione e dipendono in primo luogo dalla percezione del parlante.

Definiti in questo modo i due parametri fondamentali della nostra accezione di dialetto, ci possiamo concentrare sull'osservazione più dettagliata degli stessi e dei loro effetti. Iniziando dalla vicinanza strutturale, è facile rendersi conto quanto questa componente sia centrale nell'acquisizione dei dialetti: acquisire un dialetto vuol dire avvicinarsi ad una lingua per la quale abbiamo già delle conoscenze linguistiche parallele, che facilitano il compito. Il già citato Siegel (2010: 1) definisce il campo d'interesse del suo lavoro nel modo seguente:

This book focuses on a special type of SLA – when the relationship between the L1 and the L2 is close enough for them to be considered by their speakers to be varieties of the same language, of different dialects, rather than different languages (Siegel, 2010: 1).

Questa definizione coglie una parte del fenomeno che vogliamo studiare, ma è interessante che per Siegel questo sia il fenomeno centrale e definitorio.

Gli studi sulla similarità linguistica hanno una lunga tradizione. Iniziano almeno con l'approccio contrastivo all'apprendimento, nel quale è centrale la messa a confronto di due sistemi per individuare le differenze e con ciò predire dove dovrebbero nascere le difficoltà per l'apprendente. Da questo tipo di approccio (dove la similarità gioca piuttosto un ruolo negativo) si è passati in seguito ad una maggiore considerazione dei vantaggi della similarità, con un'attenzione particolare all'aspetto del *transfer* positivo. Mentre l'approccio contrastivo si concentrava sul concetto di interferenza, vista come un "trabocchetto" che la (presunta) similarità dei sistemi creerebbe all'apprendente, l'attenzione maggiore al *transfer* positivo porta a considerare pure l'aspetto utile o positivo della similarità per l'apprendente. Non è un caso che studi di questo secondo tipo si siano sviluppati soprattutto in due generi specifici di situazioni: una di esse è tipicamente quella scandinava, una situazione discussa e studiata per aspetti centrali come la mutua comprensibilità tra lingue nazionali come norvegese, danese, svedese. Lo studio pionieristico di Ringbom (1987), per esempio, è nato proprio di fronte all'evidenza che l'apprendimento di un'altra lingua è facilitato dalle conoscenze linguistiche già disponibili. La seconda tradizione di studi fondamentale in cui ci si è soffermati sul problema la si ritrova invece in situazioni con una dialettofonia estremamente forte, dove il dialetto è dominante nella vita quotidiana orale e lo scritto è invece dominato dallo standard (ma talvolta con incursioni del dialetto anche in questo ambito). Una situazione tipica di questo genere è quella svizzero-tedesca, dove per il problema degli effetti della similarità ritroviamo per esempio gli interessanti studi di Berthele (2011). Tra i problemi fondamentali, in questo contesto, ritroviamo quello dei bambini che provenendo dal dialetto imparano lo standard o quello di immigrati non germanofoni, che si trovano di fronte alla compresenza di due lingue (dialetto e standard) e conseguentemente alla difficoltà di distinguerle tra loro e selezionare le varianti da

apprendere e utilizzare. Oppure, ancora, si può pensare alla difficoltà degli immigrati provenienti da altre zone germanofone, ma che non posseggono il dialetto locale e che si ritrovano a dover costituire una competenza almeno ricettiva di quest'ultimo.

Se volgiamo l'attenzione all'Italia, tenendo presente queste ultime tematiche, ci rendiamo conto dell'esistenza anche qui di una tradizione molto lunga e molto ricca di studi sull'acquisizione di un "dialetto", solo che il dialetto in questione è lo standard. Si pensi ovviamente a tutta la gamma di lavori incentrati sull'acquisizione dell'italiano da parte di giovani dialettofoni o al concetto centrale nella linguistica italiana di "italiano popolare", nel quale la componente della similarità strutturale è indubbiamente centrale. Si tratta, potremmo dire, del processo inverso rispetto a quello di cui qui ci vogliamo occupare. È il processo che si manifesta tipicamente in coloro che provenendo dal dialetto acquisiscono lo standard. Ciò che rende questo caso non rilevante per la dialettologia acquisizionale, come l'abbiamo qui definita, è invece il fatto che dal punto di vista della subordinazione sociolinguistica il quadro è quello simmetricamente opposto.

Per la tradizione italiana di studi sulla similarità si devono citare almeno due filoni molto significativi, anche se uno di essi riguarda fenomeni di acquisizione non del dialetto e l'altro non riguarda fenomeni di acquisizione. Un esempio del primo tipo è dato dagli studi di Stephan Schmid (1994) sull'acquisizione dell'italiano da parte di spagnoli. Schmid analizza proprio le strategie messe in opera dagli apprendenti in relazione all'aspetto della similarità. Il fatto che gli immigrati ispanofoni nella Svizzera tedesca di cui si occupa Schmid imparino prima l'italiano del tedesco (che sarebbe la lingua del luogo di immigrazione) è dovuto in parte fondamentale proprio anche alla parentela tra le lingue e alla possibilità che la vicinanza tra italiano e spagnolo dà agli apprendenti di costruire in poco tempo una competenza soddisfacente nella nuova lingua.

Il secondo filone di studi è, per così dire, tradizionalmente dialettologico. All'interno di questa matrice continua ad essere centrale e molto importante il saggio di Glauco Sanga (1985) sulla convergenza linguistica, cioè su come fenomeni come l'italianizzazione dei dialetti passino attraverso una serie di processi che si manifestano fondamentalmente in due aspetti: una fase di avvicinamento delle basi lessicali dell'italiano e del dialetto, e una fase di generalizzazione delle differenze sistematiche, che, riformulate in corrispondenze regolari (soprattutto fonologiche) tra le lingue, permettono il passaggio da una forma della lingua A ad una forma della lingua B. In questo modo, per esempio, a partire da qualunque parola italiana diventa possibile generare la corrispondente parola dialettale. Soprattutto l'adattamento delle basi lessicali, applicato in grande numero e su periodi relativamente lunghi, porta all'avvicinamento delle due lingue (o di una delle due lingue all'altra, in quello che allora è un tipico processo di advergenza e non di vera e propria convergenza, per riprendere il termine di Mattheier, 1996; v. anche Berruto, 2006).

La distanza strutturale ridotta ha degli influssi su praticamente tutti i livelli di uso e acquisizione di L2. Per esempio, a livello della comprensione le probabilità di capire la L2 che si sta ascoltando o leggendo sono maggiori se le lingue sono

simili. Agisce al livello dell'analisi dell'input che si riceve, o al livello della sintesi, facilitando la costruzione delle regole, la loro memorizzazione, il loro richiamo e il loro uso. Agisce anche al livello più discorsivo della produzione, mettendo a disposizione soluzioni strategiche (per esempio permettendo il ricorso parziale all'altra lingua, sulla base della supposizione che il destinatario sia a sua volta in grado di capire grazie alla similarità).

Tornando ora alla distinzione ricordata all'inizio tra dialetti primari e dialetti secondari, è necessario porsi la domanda relativa a quanto sia rilevante questa distinzione dal punto di vista del parametro della similarità linguistica. Sembra logico poter affermare che essa per i nostri interessi può essere ritenuta secondaria, dato che la differenza dipende da gradi di similarità differente più che dall'origine genetica delle lingue. Perciò le due entità in questione (dialetti primari e dialetti secondari) possono benissimo essere considerate, dal punto di vista del loro apprendimento come L2, come appartenenti ad un'unica categoria.

Passiamo ad occuparci più a fondo dell'altro parametro della definizione, quello dei contesti sociolinguistici e della situazione di plurilinguismo con subordinazione tipica delle situazioni di lingua con dialetto. Esso è definito quindi dalla compresenza di un'altra lingua (lo standard), che occupa una posizione sociolinguistica sovraordinata rispetto al dialetto.

Il quadro, anche in questo caso, si presenta nello stesso modo di quanto abbiamo osservato per la similarità linguistica, ovvero la caratterizzazione dei contesti di lingue in contatto (o plurilinguismo) e del rapporto di subordinazione delle lingue si realizza a sua volta tramite variazioni su diversi sottoparametri. Per cogliere in modo semplice questi parametri potremmo iniziare riformulando la ben nota serie di domande proposte da Fishman (1965): chi impara quale dialetto, come, quando, dove, possedendo quali conoscenze linguistiche precedenti e perché?

Discuto qui velocemente dapprima solo alcuni di questi aspetti. Per esempio la domanda relativa al "chi?" solleva la questione relativa alle persone per le quali si presenta la situazione di acquisizione di dialetto. Possono essere lavoratori immigrati di livello sociale basso, oppure possono essere lavoratori immigrati di livello sociale alto. Gli esempi palermitani (presentati per esempio in questo volume dal testo di Luisa Amenta) sono soprattutto del primo tipo. Se cerchiamo casi del secondo tipo, possiamo cercarli per esempio nella Svizzera tedesca, una zona, come abbiamo già visto, di dialettologia molto forte, in cui è avvenuto un cambiamento notevole nella tipologia d'immigrazione, perché mentre l'immigrazione classica, più nota e studiata, è stata per decenni un'immigrazione dal basso, negli ultimi anni è diventata molto rilevante l'immigrazione dall'alto, cioè di persone che vanno a occupare zone professionali di alto livello, con stipendi corrispondenti e che in buona parte provengono dalla Germania. Da un punto di vista linguistico, ciò vuol dire che essi posseggono già la varietà standard, ma si ritrovano in una situazione di forte dialettologia. È interessante osservare che sono stati sviluppati per persone di questo tipo corsi appositi di dialetto, incentrati proprio sullo sfruttamento di strategie di

similitudine e che tengono quindi conto del fatto che i destinatari sono parlanti nativi del tedesco.

Un'altra categoria molto interessante è quella dei giovani che apprendono il dialetto (o frammenti di dialetto) ai fini di un riuso o di un uso riflesso in varietà giovanili. Queste differenti categorie mostrano come la domanda relativa al "chi?" evidenzia differenziazione tra le varie situazioni in cui i dialetti vengono appresi⁵.

Un'altra delle domande riadattate dalla formulazione di Fishman al nostro caso specifico è "perché?". Anche in questo caso abbiamo una gamma di risposte differenti, come per esempio: ai fini dell'integrazione sociale, per scopi strumentali, per scopi "poetico-ludici-paragergali", ecc. Si potrebbero fare qui delle distinzioni, riadattando le note etichette della linguistica del contatto, tra "apprendimento di lusso" oppure "apprendimento di necessità", distinguendo tra situazioni in cui è o rispettivamente non è indispensabile apprendere il dialetto per potersi inserire nella vita sociale.

Tra i vari parametri sociali interessanti e utili per distinguere situazioni differenti di acquisizione del dialetto ne selezioniamo qui di seguito tre sui quali ci concentriamo in modo più approfondito:

- La "direzione di provenienza" linguistica degli apprendenti (che lingue sanno già e che lingue acquisiscono);
- I valori di dominanza (cioè la diffusione relativa nei domini);
- I rapporti di egemonia o di valore sociale asimmetrico tra i codici in gioco.

Riguardo al primo parametro si delinea una gamma variata di contesti di acquisizione differenti che elenchiamo qui di seguito accennando ad alcune delle loro specificità più marcate:

- chi acquisisce il dialetto proviene da una competenza dello standard (possiamo parlare qui di *L2 secondaria subordinata*); la componente della motivazione e delle ragioni della scelta sono in questo caso fondamentali;
- chi acquisisce il dialetto proviene da un altro dialetto (*L2 secondaria parallela*); la componente identitaria gioca un ruolo essenziale;
- chi acquisisce il dialetto lo fa contemporaneamente allo standard (*L2 contemporanea primaria*); in questi casi si possono presentare difficoltà di identificazione e distinzione dei sistemi linguistici o delle varietà in gioco.

⁵ Altre categorie che andranno considerate sono quella dei cosiddetti dialettofoni di ritorno o quella dei cosiddetti "parlanti evanescenti" (cfr. Moretti, 1999), cioè quelle persone che hanno imparato inconsapevolmente un dialetto e lo sanno riattivare. È interessante dal punto di vista dei nostri parametri che la similarità linguistica ha facilitato a questi parlanti l'apprendimento del dialetto (facilitando per esempio l'analisi dell'input dialettale ma rendendo nel contempo debole la necessità di usare attivamente la lingua). Dall'altra parte i parametri sociali di subordinazione del dialetto hanno reso decisamente non necessario l'apprendimento attivo.

Escluderemo invece dai nostri interessi due altri casi possibili, che, per il modo in cui abbiamo definito i nostri oggetti di studio, non vanno inclusi nella categoria dei “dialetti come L2”:

- chi acquisisce il dialetto come primo contatto con il diasistema (*L2 primaria*); escludiamo questo caso perché la componente della similarità linguistica è poco rilevante;
- chi acquisisce lo standard venendo dalla conoscenza di un dialetto (*L2 secondaria sovraordinata*); abbiamo già accennato al fatto che la componente sociolinguistica qui è molto differente rispetto ai casi che vogliamo identificare.

Le differenze caratteristiche dei casi che prendiamo in considerazione hanno per esempio conseguenze sui contesti e sui condizionamenti dell'apprendente.

Un altro parametro da considerare è quello della dominanza nella società (o nelle situazioni in cui si ritrova a vivere l'apprendente), intesa, come abbiamo già visto, come la presenza e prevalenza nei domini dei codici in gioco. Possiamo avere situazioni differenti, come per esempio le seguenti:

- situazione di dominanza del dialetto;
- situazione di dominanza dello standard;
- situazione classica di diglossia coincidente o quasi con il prototipo descritto da Ferguson (1959);
- situazione di distribuzione meno trasparente rispetto alla diglossia classica delle lingue nei domini.

Queste differenze creano variazioni per esempio nelle motivazioni per l'apprendimento e nella quantità di input che gli apprendenti ricevono. Anche l'assegnazione del valore sociale corretto alle differenti varianti è più o meno facile a seconda della configurazione di presenza delle lingue nei vari domini: quanto meno la distribuzione è chiara tanto più sarà difficile cogliere il valore delle scelte e analizzare l'input nelle sue variazioni.

Il terzo parametro che consideriamo si concentra sul rapporto di egemonia tra i codici in gioco e suscita anch'esso una serie di domande importanti per la definizione delle situazioni di apprendimento: qual è la varietà di prestigio? Qual è il valore sociale della varietà dialettale? Esiste una forma di “prestigio coperto” o “contro-prestigio”?

Prima di concludere è necessario soffermarsi su un aspetto di tipo metodologico. Anche se abbiamo escluso la cosiddetta “causa accidentale” come motivazione fondamentale della carenza di studi sui dialetti come L2, specialmente chi si muove nell'ambito italo-romanzo, dato che è indubbio che non è sempre semplice ritrovare apprendenti dei dialetti, non può non porsi il problema di come ottenere i dati per studi di questo tipo. Ciò che a prima vista può apparire come una difficoltà o uno svantaggio può però convertirsi nel vantaggio di dover allargare la prospettiva e costringerci a valutare soluzioni a questo problema che in altri casi non sarebbero altrettanto rilevanti. Se da un lato possiamo senz'altro raccogliere dati “naturalisti-

ci” in comunità con dialetto forte o in domini in cui il dialetto è forte, dall’altro lato diventa quasi necessario non chiudere la porta a dati che si possono definire “sperimentali”. Possiamo per esempio provocare la produzione di dati, accorgendoci così della presenza di competenze sommerse, che altrimenti non sarebbero state notate, come per esempio nel caso di parlanti potenziali con competenze attivabili ma che di solito non vengono attivate.

Dati molto interessanti in questo senso sono poi tutti quelli legati al riuso dei dialetti nella comunicazione giovanile e nella comunicazione mediata dal computer, cioè da quei contesti in cui una motivazione identitaria, di gruppo o di registro particolare, spinge quelli che spesso vanno considerati dei non nativi del dialetto a produzioni che mostrano fenomeni in parte caratterizzati da fenomeni che si ritrovano altrimenti in interlingue (ma non solo, come per esempio problemi di analisi che portano fino a fenomeni di rianalisi). Inoltre, in questi prodotti, gli apprendenti si trovano di fronte al problema di marcare la differenza tra i vari codici di cui si servono (con il problema tipicamente sociolinguistico non tanto dell’imparare la lingua quanto del veicolare attraverso marche specifiche i differenti valori associati alle lingue).

Un grande vantaggio di questo tipo di dati è indubbiamente quello della loro grande facilità di ottenimento, legata alla forte produzione degli ultimi anni.

In conclusione, il presente tentativo di definire un oggetto di studio interessante per una dialettologia acquisizionale si è basato sui due grandi parametri fondamentali discussi in precedenza. Lo scopo della loro definizione era fondamentalmente quello di risolvere il problema dell’eterogeneità e quello della non specificità, delimitando da un lato i casi di dialetto come L2 rispetto ad altri tipi di L2, e dall’altro lato permettendo, attraverso la variazione interna dei due parametri, di differenziare tipi differenti di dialetti come L2 e di offrire così una serie di possibili ipotesi di correlazione tra aspetti contestuali e esiti linguistici.

Più che in altri casi di acquisizione di L2, per i dialetti sembra essere centrale il contrasto tra aspetto psicolinguistico e aspetto sociolinguistico dell’acquisizione. Codici con maggiore distanza strutturale tra loro (o a continuità ridotta⁶) riducono il problema della corretta valutazione delle varianti e mettono in primo piano il problema comunicativo-apprendimentale (la variante “sbagliata” disturba la comunicazione). Dall’altro lato codici con distanza ridotta (o a forte continuità) rendono meno grave il problema comunicativo-apprendimentale ma presentano in modo fondamentale il problema della corretta valutazione e selezione delle varianti.

All’interno di queste dinamiche i dialetti manifestano aspetti specifici anche a livello strutturale. Essi presentano infatti analogie con lingue a distanza ridotta, nel senso che la fonologia è fondamentale, accanto al lessico. Ma, accanto a questi livelli, compare una componente che si può definire come “intermedia” e che non compare nello stesso modo negli altri casi di acquisizione. Questa componente, che si potrebbe definire della “morfosintassi preminente”, si caratterizza come elemento per la

⁶ Parlare di continuità accanto al valore di distanza strutturale vuole mettere l’accento sul fatto che fino ad un certo punto sono i parlanti a percepire e a creare continuità più o meno forte tra i codici in gioco.

ricerca di distinzione tra le lingue in gioco tramite elementi morfosintattici in grado di segnalare sistematicamente le differenze tra i codici. Si tratta di elementi che compaiono con alta frequenza e che tendono ad essere, anche per quest'ultima ragione, facilmente identificabili e hanno dunque un carattere quasi lessicale. Se pensiamo al caso dei dialetti italo-romanzi, si tratta tipicamente di articoli, di pronomi (anche clitici), della negazione (che in situazioni di lingue in contatto si è rivelata più volte come un elemento chiaro di differenziazione dei codici), delle preposizioni e delle forme verbali più frequenti, come per esempio quelle degli ausiliari o dei verbi modali.

Quali possono essere i punti interessanti per gli studi sulle L2 che vengono massimizzati dai dialetti e che motivano lo studio specifico di questi casi? Tra questi vanno senz'altro citati per esempio l'aspetto della facilitazione tramite similarità, quello della difficoltà per gli apprendenti di individuazione delle varianti e delle loro correlazioni con i valori sociali, l'aspetto della necessità di costruzione di identità della varietà (con l'individuazione di elementi di distanziamento o caratteristici), l'aspetto del ruolo delle motivazioni nell'apprendimento di lingue "più o meno inutili"⁷, l'aspetto dell'asimmetria dei codici con la domanda relativa a quali possano essere eventuali costrizioni oggettive che rendono più facile il passaggio da una lingua all'altra che non viceversa.

Interessanti sono anche i tipi di apprendenti "notevoli" che ritroviamo in questa situazione. Da immigrati in contesti di forte dialettofonia (con presenze differenti dello standard, che possono portare fino all'acquisizione di una lingua mista?) a apprendenti che provengono dallo standard e hanno a che fare con il problema dell'individuazione di una norma, a casi di acquisizioni inconsapevoli e competenze nascoste, a coloro che ri-creano il dialetto come lingua di gruppo con valore più o meno ludico, a casi di ri-orientamento da un dialetto all'altro (nell'accezione ampia di dialetto che abbiamo considerato; in Italia questo caso coprirebbe allora anche i passaggi da un italiano regionale all'altro e i casi di adattamento causati da spostamenti da una regione all'altra), ecc.

In questo senso i dialetti non sono "entità speciali" di per sé, ma sono configurazioni peculiari di parametri che, proprio per l'intreccio particolare dei due parametri definitori fondamentali, identificano una zona molto interessante e speciale di casi di acquisizione.

⁷ Le virgolette segnalano che non si tratta qui di una denominazione provocatoria o per così dire politicamente scorretta, ma di una componente oggettivamente molto rilevante, che tocca per esempio le motivazioni per le quali si può decidere di imparare e usare una lingua che non dà grandi vantaggi sociali o men che meno economici. Una domanda di questo tipo ha un senso notevole soprattutto quando ci si chiede quali conseguenze può avere sul processo di apprendimento avere una lingua di questo tipo come obiettivo.

Bibliografia

- ADAMSON H.D. (1988), *Variation Theory and Second Language Acquisition*, Georgetown University Press, Washington D.C.
- AMORUSO C. (2008), *I tunisini e le lingue di Mazara del Vallo. Percorsi stranieri nel repertorio locale*, tesi di dottorato inedita, Università di Palermo.
- BERRUTO, G. (2006), Quale dialetto per l'Italia del Duemila? Aspetti dell'italianizzazione e risorgenze dialettali in Piemonte (e altrove), in SOBRERO A.A. - MIGLIETTA A.A. (a cura di), *Lingua e dialetto nell'Italia del duemila*, Galatina, Congedo: 101-127.
- BERTHELE R. (2011), On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks, in *Applied Linguistics Review* 2: 191-220.
- CHINI M. (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- COSERIU E. (1980), 'Historische Sprache' und 'Dialekt', in GÖSCHEL J. - IVIĆ P. - KEHR K. (Hrsg.), *Dialekt und Dialektologie*, Steiner, Wiesbaden: 106-122.
- D'AGOSTINO M. (2004), Immigrati a Palermo. Contatto e/o conflitti linguistici e immagini urbane, in BOMBI R. - FUSCO F. (a cura di), *Città plurilingui / Multilingual cities. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Forum, Udine: 191-211.
- FERGUSON C. (1959), Diglossia, in *Word* 15: 325-40.
- FISHMAN J. (1965), Who speaks what language to whom and when?, in *La linguistique* 2: 67-88.
- GUERINI F. (2003), La lingua degli immigrati ghanesi in provincia di Bergamo: verso la formazione di un mixed code?, in *Rivista Italiana di Dialettologia* 26: 147-165.
- GUERINI F. (2006), *Language Alternation Strategies in Multilingual Settings. A case study: Ghanaian Immigrants in Northern Italy*, Lang, Bern.
- MATTHEIER, K.J. (1996), Varietätenkonvergenz. Überlegungen zu einem Baustein einer Theorie der Sprachvariation, in *Sociolinguistica* 10: 31-52.
- MORETTI B. (1999), *Ai margini del dialetto. Varietà in sviluppo e varietà in via di riduzione in una situazione di perdita di vitalità*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Locarno.
- PRESTON D.R. (1989), *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*, Blackwell, London.
- RINGBOM H. (1987), *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Multilingual Matters, Clevedon/Philadelphia.
- SANGA G. (1985), La convergenza linguistica, in *Rivista Italiana di Dialettologia* 9: 7-41.
- SCHMID S. (1994), *L'Italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, FrancoAngeli, Milano, 1994.
- SIEGEL J. (2010), *Second Dialect Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- TARONE E. (1988), *Variation in interlanguage*, Arnold, London.

ANTONIA RUBINO¹

L'italiano in Australia tra lingua immigrata e lingua seconda

According to the 2011 Australian Census, Italian is now the second most spoken immigrant language after Mandarin, with 295,000 people speaking Italian at home, 43% of whom were born in Australia. Besides this remarkable presence in the domestic site, Italian in Australia is quite widespread in the Italo-Australian community, and can also count on a long tradition as a language taught in schools, universities and many adult learning institutions. In this paper I explore the different sites where Italian is spoken or taught, showing the shifting roles that it has taken as an immigrant language, second language, language of “apprenticeship”, language of culture or related to the “made-in-Italy” phenomenon, or heritage language. In my discussion I identify some of the factors that underpin this relatively solid position of Italian, also vis-à-vis other immigrant languages and the persistent “monolingual mindset” (Clyne, 2005) that characterises Australian society.

1. *Introduzione*

Sebbene per chi vive in Italia l’Australia sembri una destinazione lontanissima e per molti versi esotica, nell’altro “polo” molti percepiscono l’Italia come un paese relativamente più vicino e i 20.000 chilometri di distanza come più facilmente superabili. Ciò è dovuto a diversi fattori, tra cui la grande mobilità degli australiani, che sono tra i maggiori viaggiatori al mondo, i notevoli cambiamenti avvenuti nelle comunicazioni e gli straordinari progressi tecnologici. Ma la diversità di tale percezione è dovuta anche all’impatto che la collettività di emigrati italiani con la loro lingua e cultura ha avuto sulla società australiana, che rende l’Italia in un certo qualmodo più vicina.

A partire dal secondo dopoguerra l’Australia è stata meta di grandi migrazioni. Secondo l’ultimo censimento del 2011 (ABS), su una popolazione di poco più di 22 milioni, il 27% è nato all’estero e un altro 20% ha almeno uno dei genitori nato all’estero. Gli australiani di origine italiana rappresentano il 4% (916.000 persone) della popolazione e costituiscono il gruppo etnico di lingua non inglese più numeroso.

In questa relazione mi soffermo sui diversi contesti in cui questa presenza italiana si manifesta in Australia, ma soprattutto sulle diverse rappresentazioni della lingua italiana nei diversi contesti, di volta in volta lingua di cultura, lingua immigrata o lingua seconda, ma in tutti i casi elemento che ha contribuito a trasformare e arricchire.

¹ Università di Sydney.

chire la società australiana. In particolare, do spazio all'insegnamento, evidenziando le diverse valenze assunte dall'italiano in questo ambito.

2. *Cenni storici*

La maggioranza degli italiani che si trova oggi in Australia è arrivata nel secondo dopoguerra (Tabella 1): le due punte massime si registrano nel 1971 e 1976 (289.476 e 280.154), mentre in seguito il numero dei nati in Italia comincia a diminuire poiché alla fine degli anni Sessanta l'emigrazione dall'Italia rallenta sensibilmente (Castles, 1992).

Se fino al Censimento del 2006 i nati in Italia rappresentavano il gruppo di lingua non inglese più numeroso, nel 2011 sono stati superati da cinesi e indiani. Data la mancanza di ricambio generazionale, oggi il valore mediano dell'età per i nati in Italia è di 68 anni (rispetto ai 45 anni di tutti i nati all'estero; e ai 37,5 dell'intera popolazione, ABS). Di conseguenza, in questo momento storico, tra le questioni più pressanti da affrontare nella nostra collettività vi è la cura degli anziani, per i quali necessita personale che sappia parlare l'italiano – e a volte anche il dialetto – per assisterli.

Tabella 1 - *I nati in Italia secondo il censimento australiano*

1947	33.632
1954	119.897
1961	228.296
1971	289.476
1976	280.154
1986	262.435
2006	199.120
2011	185.400

Fonte: Castles (1992); ABS.

A proposito dell'esodo post-bellico, vorrei fare un paio di considerazioni. Innanzi tutto, la maggioranza degli italiani, emigrati inizialmente attraverso il meccanismo dell'emigrazione a catena, si è insediata in contesti urbani, e in particolar modo a Melbourne e a Sydney, che sono ancora oggi le città con il maggior numero di italiani (Melbourne più di Sydney, 68.823 e 41.783 rispettivamente secondo i dati del 2011, SBS Census Explorer). Questa concentrazione dei nati in Italia, insieme ai numeri elevati, ha favorito il mantenimento sia linguistico sia culturale (Kloss, 1966: 210).

Tuttavia, com'è noto, la storia dell'emigrazione italiana è storia regionale: infatti anche in Australia alcune regioni sono molto più rappresentate di altre, precisamente, la Calabria, la Sicilia, il Veneto, l'Abruzzo, la Campania e il Friuli Venezia Giulia. Questo ha facilitato la creazione di reti sociali prettamente regionali, se non addirittura paesane, privilegiando l'identità regionale e favorendo l'uso del dialetto piut-

tosto che dell'italiano. Tale frammentazione, molto evidente ancora oggi (per es. attraverso la proliferazione di associazioni regionali) ha dunque contrastato eventuali spinte verso l'italianizzazione (De Mauro, 1963), che pure ci sono state. La storia delle diverse collettività regionali in Australia è ancora da studiare.

3. I dati del censimento: la lingua italiana in Australia

Quanti sono dunque oggi coloro che parlano l'italiano? Il censimento australiano già dal 1976 include una domanda sull'uso di una lingua diversa dall'inglese, riferendola normalmente all'ambito domestico. In questo modo, nonostante i ben noti limiti dell'autovalutazione linguistica, disponiamo di dati preziosi e abbondanti sul multilinguismo australiano: per esempio, nel 2011, oltre il 20% della popolazione (che ha più di 5 anni) ha dichiarato di parlare in casa una lingua diversa dall'inglese (ABS).

Tabella 2 - *Le lingue più parlate in Australia, 1996-2011*

	1996	2001	2006	2011
<i>italiano</i>	375.752	353.606	316.893	299.833
<i>greco</i>	269.770	263.718	252.222	252.217
<i>cantonese</i>	202.494	225.307	244.554	263.673
<i>arabo</i>	177.599	209.371	243.662	287.174
<i>mandarino</i>	92.360	139.288	220.596	336.411
<i>vietnamita</i>	146.267	174.236	194.858	233.390
<i>spagnolo</i>	91.253	93.595	97.998	117.498

Fonte: Clyne - Kipp (1997, 2002); Clyne (2005); Clyne - Hajek - Kipp (2008); SBS Census Explorer. Eventuali discrepanze con altre fonti possono essere dovute al fatto che a volte non vengono inclusi i parlanti di meno di 5 anni.

Per ben trent'anni, dal 1976 al 2006, l'italiano è emerso come la lingua maggiormente usata dopo l'inglese. Tuttavia, per i motivi citati sopra (invecchiamento della popolazione e mancanza di nuovi arrivi), il numero dei parlanti è diminuito in modo consistente: si è passati dai 444.672 del 1976 ai 316.893 del 2006, e ai 299.833 del 2011, il che rappresenta una diminuzione del 35% nel corso di 30 anni. Nel 2011, il cinese (mandarino) ha superato l'italiano, come evidenziato nella Tabella 2, nella quale si presentano le prime sette lingue come numero di parlanti nel corso di vari censimenti.

A proposito di questi dati, è da sottolineare che, considerando solo l'ambito domestico, si sottovaluta il numero di chi parla italiano, poiché numerosi sono gli italiani di seconda generazione che non vivono più con i genitori, ma usano l'italiano (o il dialetto) non tanto in casa propria quanto in casa dei genitori.

I dati del censimento hanno permesso di identificare alcune variabili socio-demografiche che incidono sul passaggio all'inglese come lingua domestica, il cosiddetto *language shift*. Sappiamo così che tra gli italiani (come per altri gruppi etnici), alcune variabili che contano a livello individuale sono la generazione, il genere, l'età

e il tipo di unione coniugale. Infatti, dichiarano di parlare più inglese in casa (i) la seconda generazione, (ii) gli uomini più delle donne, (iii) i parlanti più giovani della prima generazione e i più vecchi della seconda; e (iv) chi ha un partner che non è italiano. La Tabella 3 illustra una di queste variabili, possibilmente la più importante, e cioè la generazione².

Come si osserva nella tabella, la seconda generazione passa all'inglese molto più velocemente della prima. Inoltre i tassi di abbandono tendono ad aumentare sia all'interno di ciascuna generazione sia da una generazione all'altra. Purtroppo dal 2001 non è possibile calcolare con la stessa esattezza lo *shift* tra la seconda generazione, perché nel censimento non si chiede più di specificare il luogo di nascita dei genitori. In relazione al 2011, dunque, il dato è stato calcolato sulla base (i) dei parlanti di italiano nati in Australia (43,1% del totale), e (ii) dell'alta percentuale di parlanti di italiano che hanno dichiarato di avere entrambi i genitori nati all'estero (83%), presumendo che siano nati appunto in Italia.

Tabella 3 - Shift verso l'inglese tra la prima e la seconda generazione

	Prima generazione	Seconda generazione
1991	11,2%	49,8%
1996	14,7%	57,9%
2001	15,9%	–
2011	19,0%	57,0%

Fonte: Clyne - Kipp (1997); Kipp - Clyne (2003); ABS.

I dati del censimento ci permettono anche di confrontare le dinamiche linguistiche tra i vari gruppi etnici. Nel passaggio dalla prima alla seconda generazione, si è notato che in Australia l'italiano si perde a un ritmo che è stato definito "intermedio" (Clyne, 1994): in altre parole, gli italiani mantengono la propria lingua più di altri gruppi, come i nati in Germania e i loro figli; ma sicuramente meno dei greci o dei turchi, tra i quali i tassi di mantenimento linguistico sono più alti (Clyne - Kipp, 1997). A spiegare queste tendenze nelle diverse comunità intervengono fattori di natura diversa, non solo socio-demografica (per es. la concentrazione dei parlanti in una certa zona), ma anche culturale (si pensi all'impatto della religione per i greci e i turchi) e linguistica (nel caso italiano, la diglossia italiano-dialetto, cfr. Bettoni - Gibbons, 1988). In ogni caso è da considerare che tali fattori non agiscono in isolamento, ma interagiscono tra di loro (Clyne, 2003: 69). Tuttavia, nel caso degli italo-australiani, un vistoso limite dei dati censuari è il fatto che non ci permettono di differenziare tra l'italiano e il dialetto.

² In questa tabella nella seconda generazione non si distingue tra chi ha entrambi i genitori nati in Italia, chi invece uno solo, una variabile che è molto significativa per lo *shift* (Clyne, 1982).

4. *L'uso dell'italiano nella comunità*

Dove e come si usano allora il dialetto e l'italiano? Nel rispondere a queste domande mi rifaccio a una lunga tradizione di studi che risale agli anni Ottanta e che inizia in pratica con l'influente lavoro di Camilla Bettoni del 1981, *Italian in North Queensland*. Per chiunque voglia conoscere il contesto sociolinguistico degli italo-australiani, le ricerche di Bettoni rimangono di fondamentale importanza. Sull'italiano e il dialetto in Australia oggi disponiamo di un'ampia gamma di studi condotti in prospettive teoriche e metodologiche molto diverse, e a livello sia macro- sia micro-sociolinguistico.

Se consideriamo la prima generazione, gli italiani emigrati tra gli anni Cinquanta e Settanta, non sorprende constatare che, dato il periodo in cui hanno lasciato l'Italia e i contesti da cui provengono (zone rurali, piccoli centri o regioni in cui il dialetto è ancora oggi molto usato), il dialetto è la loro prima lingua, che più spontaneamente parlano in casa e con gli amici della stessa regione, come dimostrano ricerche condotte sia tramite questionario sia attraverso registrazioni in famiglia. Tuttavia, in questi contesti informali, in cui si parla con interlocutori che si conoscono bene, la prima generazione spesso ricorre a un *mixing* di dialetto e inglese, non marcato e molto flessibile, sia nel parlare con i pari o i più anziani, sia nel rivolgersi ai figli. Così, nell'estratto qui sotto (Rubino, 2014³), due coniugi siciliani ricorrono a prestiti (nel senso di *borrowing* in Auer, 1984) dall'inglese (per es. *ringari* dall'inglese *ring*; *ticket*, *all right*), che però si alternano con gli equivalenti termini siciliani o italiani (cfr. *chiamari* al turno 10; *biglietti* al turno 15).

(1)

1. Carlo: *vidi ca tu cci a rringari a tto soru pî ticket*

2. Anna: *e ora::it orai mû dicisti mû dicisti* ((veloce))

3. Carlo: *e però si ci dugnu dumani assira macari ci-ù dugnu*

4. Anna: *quann'esti e macari cî porti SUNDAY NEXT SUNDAY* [(...) settimane c'è ((veloce))]

5. Carlo: [no no no:: *ddà s'annu'a sapir'i::*] [p+]

6. Anna: [oh]

7. Carlo: *pî tavulini iri pi ffar'i tàvuli*

8. Anna: *yeb ma iddi fannu unu due chiddi (novi?) e poi comu ci po purtari iddi* [i i jama]

9. Carlo: [no:: no no no no un po èssiri un po èssiri picchi com'all'autri i fannu (.) picchi e cci a rringari no dop'i novi (...)]

10. Anna: *a ccu cci-à chiamari*

11. Carlo: *oh:: chiddu*

12. Anna: *cu esti chiddu ddà*

13. Carlo: *u:: comu si chiama ddà*

14. (.)

15. Carlo: *i::: i vinni sempri iddu i biglietti*

16. Anna: *yeb orait*

³ La trascrizione del siciliano si basa su Matranga (2007). Le consonanti cacuminali sono sottolineate.

17. Carlo: (...) *i vinni i biglietti* (.) *ci diss'a tì pigliasti? me maritu s' piglià dici*

18. ((Anna ride))

Nel repertorio della prima generazione l'italiano è presente come seconda lingua e nella sua varietà popolare-regionale, e viene usato con italiani non corregionali e in situazioni più formali, per esempio con interlocutori che non si conoscono bene e chiaramente italofofoni. In questi casi in cui l'italiano è lingua non marcata, ricorrere al dialetto o all'inglese viene percepito come una violazione della norma monolingue, e si tende a sorvegliare maggiormente la scelta linguistica. Così, nell'estratto 2, tratto da un programma radiofonico italo-australiano in cui gli ascoltatori telefonano per pubblicizzare e vendere oggetti personali, Alfio ricorre al *transfer* "trailer" per riferirsi al rimorchietto che vuole vendere (Rubino, 2012). Il *transfer* è accompagnato da una serie di segnali (per es. l'intonazione ascendente, la pausa e la descrizione dell'oggetto) che indicano come Alfio sia alla ricerca del termine italiano e implicitamente lo richieda a Paolo, il conduttore del programma, il quale infatti lo suggerisce al turno 7.

(2)

1. Alfio: eh:: secondo c'ho una TRAILER ↑

2. (0.2)

3. Paolo: eh

4. Alfio: una TRAILER ↑(.) che:: sarebbe con la cabbia per por+ trasportare l'animale

5. Paolo: (?)

6. Alfio: = per portarli a zoo [no?

7. Paolo: [quindi è un rimo+ è un rimorchietto

8. Alfio: **yeh**

9. Paolo: chiuso

10. Alfio: eh con la cabbia eh:: con la cabbia e::: la misura è di sarebbe cinque piede su per giù co+ per sette piede

In altri casi, il bilinguismo o il trilinguismo può essere usato in modo strategico, per cui l'alternanza tra dialetto e inglese o tra italiano e inglese diventa una risorsa per realizzare particolari effetti discorsivi, o per manipolare i ruoli conversazionali e evidenziare (o contestare) i ruoli sociali. Per esempio, nell'estratto 3, parlando di una radio acquistata negli Stati Uniti, una madre siciliana commuta dal siciliano all'inglese per creare un certo effetto sui figli. Nell'estratto 4, invece, la stessa madre utilizza la commutazione per rimproverare Rino che non ha finito quello che c'è nel piatto. Ritorna poi al siciliano, allargando però il suo uditorio attraverso l'uso della terza persona per coinvolgere nel suo rimprovero anche gli altri adulti presenti, enfatizzando così la sua autorità di madre (Rubino, 2014).

(3)

1. madre: *ssu RADIO u sa quant'esti?* (.) TWENTY ONE YEARS OLD! ((forte e scandito))

2. Rino & Giorgio: oh::::!

3. ((la madre ride))

4. Giorgio: DID YOU GOT IT (sic) FOR YOUR BIRTHDAY?

5. madre: NO AH I = I GOT *a rradio* ((rumore della radio)) ah ah *qua + a no + a nonna*
a = a THAT'S AMERICAN ONE =

6. Rino: = americana!

7. madre: = *americana esti*

8. nonno: *a vi?*

(4)

1. madre: *e ccà non manci chista?* ((indica del cibo nel piatto))

2. Rino: SAUCE

3. madre: WHAT ABOUT THIS ONE? ((forte))

4. Rino: OH! DID YOU PUT IT? ((piano))

5. madre: *mancu si nn'accuggiu*

6. Rino: NO, I THOUGHT I WAS FINISHED

In generale, dunque, la prima generazione ricorre a una norma bilingue (o trilingue) che però utilizza in modo flessibile, e soprattutto tenendo in considerazione fattori situazionali, in primo luogo l'interlocutore. Gli studi sugli atteggiamenti linguistici (per es. Bettoni - Gibbons, 1988) ci hanno mostrato che la prima generazione è molto critica del *language mixing*, specialmente quando ha una base dialettale. E questi atteggiamenti negativi trapelano anche da altri dati, per esempio da commenti fatti nel corso delle interviste. L'attività stessa di riparazione del codice scelto è spesso una manifestazione di autocensura da parte dei parlanti. Le misture linguistiche infatti vengono associate ad un forte senso di etnicità che, sebbene positivo sul piano della solidarietà, gode però di poco prestigio sociale. È interessante notare che questi atteggiamenti negativi nei confronti del *mixing* sembrano acuirsi tra gli italiani arrivati più di recente in Australia (Rubino, 2009). Infatti questi nuovi emigrati, più italofofoni e maggiormente istruiti rispetto a quelli del periodo precedente, censurano anche le misture più leggere (per es. un *transfer* lessicale su base italiana), poiché sono viste come segnale di appartenenza a un gruppo sociale diverso, piuttosto che il risultato – perfettamente normale – di un uso ricorrente e quotidiano di due lingue. Di conseguenza, i nuovi arrivati cercano di evitare tali misture per differenziarsi dalla vecchia emigrazione e auto-identificarsi come italiani "d'Italia", piuttosto che italiani "d'Australia".

Per quanto riguarda la seconda generazione, è un fatto assodato che l'inglese ne diventa la lingua dominante dal momento in cui frequenta la scuola australiana (ma anche prima nel caso dei figli minori, Bettoni, 1986). Come già osservato da Clyne (1991) e confermato in uno studio quantitativo condotto da Bettoni e Rubino (1996), l'inglese è la lingua che in Australia la seconda generazione usa invariabilmente per parlare con i coetanei (fratelli, sorelle e cugini). Di contro, l'italiano ma soprattutto il dialetto sono le lingue che in famiglia si usano con la prima generazione più anziana, in particolare i nonni che non conoscono l'inglese, e in misura minore i genitori o gli zii. Al di fuori della famiglia, l'italiano viene scelto a volte in alcuni contesti prettamente italo-australiani (per es. nelle salumerie) o con interlocutori italiani dei quali non si conosce la competenza d'inglese (per es. conoscenti italiani).

Oltre alla scelta di lingua, gli studi hanno analizzato la perdita di competenza linguistica che si verifica nella seconda generazione e l'uso linguistico effettivo, concentrandosi soprattutto sull'italiano, mentre meno studiato è il dialetto. Per esempio, nel paradigma dell'erosione linguistica, Bettoni (1985, 1986) prima e poi Caruso (2010) hanno utilizzato il confronto tra genitori e figli per misurare la padronanza grammaticale di questi ultimi, e la gamma di risorse linguistiche a cui attingono. In generale, sebbene la seconda generazione dimostri spesso una buona comprensione di dialetto e di italiano, la capacità di usare l'italiano, o di tenere separate le due lingue, è molto più limitata. Così i parlanti meno competenti, messi in una situazione in cui devono parlare l'italiano, ricorrono a quello che Auer e di Luzio (1983) hanno chiamato "italiano stentato": nella narrazione di Rino in (5) si notano la forte base dialettale, le numerose esitazioni e false partenze, le commutazioni all'inglese e al dialetto e le auto-riparazioni, tutte caratteristiche dovute a scarsa competenza (si vedano i tentativi di usare il passato prossimo) e che rivelano l'incertezza della norma (Rubino, 2000).

(5)

1. Rino. *nu cane ah: si si scanta*

2. ricerc.: sì? [dici?]

3. Rino: [**yeh** *picchi na* ah un ONE ah *no jonnu nu cane* NEARLY ha m+ ha pigh+ *pigghiò a mmia*]

4. ricerc.: uh

5. Rino: ah e *dopu iu ah:: i chiappau na* rocca

6. ricerc.: uh

7. Rino: *e no vinia* N+ NEAR ME NO MORE

8. ricerc.: ah

9. Rino: *picchi iddu iu passau* (.) e: (0.5) uh *passau e dopo iddu i* ah (.) *vinia tutt'a fozza*

10. ricerc.: uh

11. Rino: ma i c'era *na* rocca vi+ eh vicino

12. ricerc.: oops attento

13. ((i bambini ridono))

14. Rino: e io a:: *spen der a* (?) *iddu e iddu si scappau*

15. ricerc.: ah::

Tra i fattori che incidono sul mantenimento linguistico nella seconda generazione, a livello individuale sono stati identificati, tra gli altri, il tipo di migrazione della famiglia (individuale piuttosto che a catena), la scarsa conoscenza dell'inglese da parte dei genitori, il livello socio-economico della famiglia, l'ordine di nascita in famiglia, e i contatti con l'Italia (Bettoni, 1986; Rubino, 2003, 2004). Una variabile particolarmente importante per l'italiano è l'istruzione. Tuttavia quest'ultima tutto sommato non ha avuto un impatto cruciale perché, in primo luogo, come si spiegherà sotto, il mantenimento linguistico non è stato un obiettivo prioritario del sistema scolastico australiano, e in secondo luogo, un atteggiamento eccessivamente purista da parte degli insegnanti di italiano ha spesso causato o acuito l'insicurezza e la mancanza di fiducia nelle proprie capacità linguistiche anche nella seconda

generazione che ha invece mantenuto e sviluppato una buona competenza di italiano. Questo si vede per esempio tra i genitori di seconda generazione analizzati da Cavallaro (2010) o la giovane donna trilingue da me studiata (Rubino, 2006), i quali da una parte si sentono incapaci di trasmettere l'italiano ai figli, dall'altra non usano con loro il dialetto in quanto consapevoli del suo minor prestigio. Né aiutano a promuovere il mantenimento gli atteggiamenti censori che si rilevano anche tra la seconda generazione a proposito del *mixing* della prima (Rubino, 2006), come appare dai commenti scherzosi che alcuni giovani italo-australiani, Joe, Lino e Carmel, rivolgono a Giorgio, un giovane siciliano da poco in Australia, come si rileva in (6).

(6)

1. Joe: Giorgio tu parli come a mia madre mezzo italiano mezzo inglese tu vuoi *nu bit*?
2. Lino: tu *wanni half no avveru*?
3. Carmel: WHAT WAS THAT?
4. Stephanie: no tu *wanta half*
5. Joe: SOME SPEAK HALF ITALIAN HALF ENGLISH
6. Carmel: tu *want a little bit*

Infine, per quanto riguarda la terza generazione, i pochi studi che se ne sono occupati (per es. Cavallaro, 2010, o i saggi in Ciliberti, 2007) mettono in evidenza il passaggio quasi esclusivo all'inglese, e una competenza molto limitata persino a livello ricettivo.

Di contro al quadro che ho tracciato, di quasi inevitabile perdita linguistica nell'ambito delle tre generazioni, secondo il ben noto modello di Fishman (1989), vale la pena però accennare a delle tendenze contrarie, e maggiormente positive, che bisognerebbe approfondire attraverso studi empirici. Infatti, come ho discusso altrove (Rubino, 2002, 2011), a partire dagli anni Novanta si è assistito a una riscoperta dell'italianità e dell'Italia da parte dei giovani italo-australiani, per i quali l'essere "italiani" o "italo-australiani" è una delle identità da negoziare nel contatto con gli anglo-australiani o gli australiani di altro ceppo etnico (cfr. Giampapa, 2001, per i giovani italo-canadesi). Questo *revival* è stato la conseguenza di vari fattori, tra cui la nuova immagine internazionale dell'Italia, l'accresciuta italo filia da parte degli australiani (per es. in fatto di cibo, di moda o di architettura), e i maggiori scambi tra Italia e Australia a tutti i livelli, facilitati dai minori costi. Aumentano infatti i viaggi in Italia sia della prima generazione sia della seconda, che ora non si limita a soggiornare nel paesino dei genitori, ma scopre il resto dell'Italia e soprattutto forgia dei contatti che poi mantiene facilmente attraverso i nuovi mezzi tecnologici. È la fase delle relazioni Italia-Australia che Bettoni (2008) ha definito del "globalismo". In direzione opposta, aumentano gli arrivi in Australia dall'Italia: per esempio, negli anni 2008-2009, i visitatori italiani erano oltre 55.000. Più di recente sono in aumento anche i cittadini italiani con un visto di residenza temporaneo (9300 nel periodo 2010-11, con un aumento del 100% tra il 2007 e il 2011), i giovani che vengono con un visto di studio, ma soprattutto quelli che arrivano con il visto

“vacanza/lavoro” (nel 2009-2010, 5.481 giovani tra i 18 e i 30 anni⁴). Inoltre, a causa della difficile situazione economica in Italia, molti cercano di ottenere la residenza permanente, un’impresa peraltro estremamente ardua. La portata del fenomeno è tale che si sono costituite associazioni per fornire aiuto e assistenza a questi giovani (Moritsch, 2012).

Non siamo certo ai livelli dell’esodo post-bellico; inoltre, si tratta di un fenomeno di natura temporanea. Tuttavia, non c’è dubbio che la presenza di questi arrivi comincia a farsi sentire, per cui sarebbe interessante analizzarne eventuali risvolti linguistici.

5. *L’italiano nelle scuole e all’università*

Rispetto al suo ruolo di lingua immigrata, nel settore scolastico l’immagine dell’italiano si fa più complessa e variegata. L’italiano in Australia viene insegnato a tutti e tre i livelli del sistema scolastico, e cioè, nelle scuole elementari e secondarie, nelle università e negli istituti professionali parauniversitari. Inoltre sono numerosissimi i corsi per adulti, organizzati da istituzioni sia italiane sia australiane.

Tabella 4 - *Le lingue più studiate nelle scuole australiane nel 2006*

<i>Giapponese</i>	332.943
<i>Italiano</i>	322.023
<i>Indonesiano</i>	209.939
<i>Francese</i>	207.235
<i>Tedesco</i>	126.920
<i>Cinese (mandarino)</i>	81.358
<i>Arabo</i>	25.449
<i>Spagnolo</i>	20.518
<i>Greco</i>	18.584
<i>Vietnamita</i>	11.014
<i>Altre lingue</i>	45.567
<i>Totale</i>	1.401.550

Fonte: Lo Bianco - Slaughter (2009).

Sono necessarie intanto alcune precisazioni. In primo luogo, nelle scuole australiane le lingue sono materia facoltativa, in concorrenza spesso con altre materie (per es. musica e arte). Bisogna dunque renderle “appetibili”, altrimenti rischia di saltare la classe (e magari anche la cattedra da insegnante⁵). È da considerare che oggi solo il 14,5% degli studenti australiani sceglie una lingua come materia per l’esame di maturità (ACARA, 2011: 4). In secondo luogo, il sistema di istruzione varia notevolmente da stato a stato (per le lingue, cfr. Liddicoat - Curnow, 2009). Inoltre esiste

⁴ Questi dati provengono dall’Australian Department of Immigration and Citizenship (DIAC) e mi sono stati forniti da Lisa Golden, che ringrazio.

⁵ In Australia si insegnano molte lingue diverse, per es. 133 nel 2006, tuttavia il 97% degli studenti studia solo 10 di queste lingue, tra cui anche l’italiano (Lo Bianco - Slaughter, 2009: 39).

molta diversità tra il settore pubblico e quello privato, e all'interno di quest'ultimo tra le scuole religiose (per es. quelle cattoliche o anglicane) e quelle laiche. Tuttavia, attualmente si sta tentando di attenuare tali diversità attraverso l'elaborazione di un *curriculum* nazionale per tutte le materie (cfr. ACARA, 2011, per le lingue).

Secondo i dati del 2006, l'italiano è la seconda lingua più studiata dopo il giapponese, come si vede nella Tabella 4.

In generale, l'italiano è visto come una lingua "facile" da imparare, specialmente per chi apprende una seconda lingua per la prima volta. Inoltre è studiata essenzialmente a livello di principianti. Infine è una lingua che piace, una *fun language*, perché piacciono e si conoscono gli italiani e soprattutto perché piacciono alcune cose italiane, in primo luogo il cibo. Tuttavia, l'italiano è anche una lingua percepita come poco utile, e questo si riflette – in senso negativo – nelle scelte degli studenti. Per capire come si è arrivati a questa situazione è necessario un breve *excursus* storico.

L'italiano fu introdotto come materia di insegnamento nelle scuole secondarie e anche in molte università negli anni Settanta, in parte per la presenza di numerosi studenti di origine italiana. Al pari delle altre lingue che venivano insegnate allora, soprattutto francese e tedesco, fu introdotto come lingua straniera (*foreign language*) e lingua di cultura. Il contenuto dei programmi era dunque di impronta letteraria e la lingua era insegnata con il metodo grammaticale, allora maggiormente diffuso. Di conseguenza il contenuto di questi corsi era di poco interesse per i figli di immigrati, che erano poi quelli che sceglievano l'italiano come materia per l'esame di maturità (Totaro, 2005: 206). Si verifica dunque una divaricazione tra le varietà linguistiche parlate in casa e nella comunità immigrata, e ciò che viene invece insegnato a scuola. In quegli stessi anni, però, gli immigrati danno l'avvio a corsi extrascolastici, le cosiddette "scuole del sabato", per insegnare e promuovere la lingua e la cultura italiana tra i loro figli.

Negli anni Settanta l'Australia abbraccia ufficialmente il multiculturalismo, per cui le lingue e le culture degli immigrati vengono valorizzate come una ricchezza per tutto il paese e si promuove la diversità linguistica e culturale. In seguito alle rivendicazioni di organizzazioni progressiste di immigrati e di associazioni di insegnanti, agli inizi degli anni Ottanta in alcuni stati viene introdotto lo studio delle lingue immigrate nelle scuole elementari pubbliche. L'obiettivo fondamentale di questi corsi era il mantenimento e lo sviluppo della lingua dei genitori tra le generazioni più giovani, un diritto che viene sancito anche nel documento ufficiale di politica linguistica nazionale (*National Language Policy*, Lo Bianco, 1987). Un'innovazione importante di questi anni è di tipo terminologico, poiché le lingue degli immigrati vengono ora definite *community languages*, cioè, "lingue della comunità", per sottolinearne l'appartenenza alla società australiana, al pari dell'inglese e delle lingue aborigene. Anche l'italiano dunque diventa una *community language*.

Gli anni Ottanta sono di grande importanza per l'italiano perché si espande in modo straordinario nel sistema scolastico australiano. Sono anche anni di grande sperimentazione metodologica e didattica: per esempio, si cerca di elaborare nuove metodologie per insegnare le *community languages*, o si creano materiali didattici

innovativi⁶. L'italiano diventa velocemente la lingua con il numero più alto di studenti. Se nel 1975, nelle scuole elementari e secondarie vi erano 76.000 studenti di italiano (Australian Department of Education, 1976, citato in Slaughter - Hajek, 2014), in seguito a questa espansione nel 1998 sono 382.435 (Totaro, 2005: 224).

Tuttavia l'italiano si diffonde soprattutto nella scuola elementare, dove troviamo il 70% degli studenti. Grazie a finanziamenti congiunti del governo italiano e del governo federale australiano, viene introdotto "a pioggia" nelle scuole elementari pubbliche e private tramite dei corsi (detti "inseriti") che sono offerti a tutti gli allievi di una particolare scuola. Dunque, nella scuola elementare, oltre a (relativamente pochi) corsi di italiano finanziati dai governi statali e stabilmente insediati nelle scuole pubbliche, si istituiscono centinaia di questi corsi "inseriti", finanziati esternamente e di natura più precaria. Il loro inserimento è facilitato da vari fattori: per la scuola, si tratta di un di più che può offrire ai propri scolari, a costo zero. Inoltre l'italiano è una lingua che piace un po' a tutti i genitori, anche di altro *background* etnico, poiché oltre alla presenza di una collettività immigrata numerosa, ora può contare sulla nuova immagine dell'Italia come paese raffinato e all'avanguardia che si diffonde durante gli anni Ottanta a livello internazionale. L'italiano diventa così *mainstream* perché nei corsi inseriti la maggior parte degli scolari non è di origine italiana e il mantenimento linguistico non ne è l'obiettivo. In questo modo si privilegia la diffusione dell'italiano a scapito del mantenimento: gradualmente l'italiano si afferma nelle scuole elementari australiane come la seconda lingua per eccellenza, una posizione che mantiene tuttora.

Questo tipo di espansione nel complesso ha avuto senz'altro alcuni risvolti positivi. Innanzi tutto ha dato maggiore visibilità all'italiano diffondendone in modo massiccio – seppur superficiale – alcune conoscenze di base. Inoltre ha posto l'italiano nel ruolo di "lingua di apprendistato linguistico", in quanto è la lingua attraverso cui la maggioranza dei bambini australiani si avvicina allo studio di una seconda lingua (Lo Bianco, 2001). Infatti, come ho detto sopra, per l'affinità strutturale con l'inglese, l'italiano è considerato tutto sommato facile per gli studenti di madre lingua inglese (per es. in relazione al cinese). Inoltre l'apprendimento dell'italiano aprirebbe la strada a quello di altre lingue romanze, come il francese o lo spagnolo. La diffusione della lingua ha incoraggiato anche una maggiore accettazione degli italiani e della loro cultura, promuovendo atteggiamenti positivi e facilitando la coesione sociale (Slaughter - Hajek, 2014). E la collettività italiana viene considerata aperta e generosa per aver condiviso la propria lingua con gli altri⁷. In termini più generali, i corsi inseriti hanno aperto la strada all'insegnamento di una seconda lingua nel curriculum delle scuole elementari australiane, con tutti i vantaggi che ne possono derivare (Clyne *et al.*, 1995: 5-7).

⁶ Anche per me sono stati anni particolarmente significativi, perché sono arrivata in Australia proprio nel bel mezzo di questo fervore, sperimentalismo ed entusiasmo, al quale ho avuto la possibilità di partecipare.

⁷ Come nota Clyne (2005), questa mossa degli italo-australiani arriva tra l'altro al momento giusto, cioè quando in Australia si diventa maggiormente favorevoli all'inserimento delle lingue nelle scuole.

Allo stesso tempo, però, tale diffusione ha contribuito a creare la maggiore debolezza dell'italiano nella sua attuale collocazione nel sistema scolastico australiano, e cioè la sua conformazione di piramide eccessivamente piatta. Infatti, i numeri elevatissimi alla base di studenti della scuola elementare si riducono notevolmente nei primi anni di scuola secondaria e drasticamente negli ultimi due anni, assottigliandosi ulteriormente all'università. Tra gli altri limiti dei corsi inseriti, citiamo i risultati linguistici estremamente superficiali dovuti a vari fattori, tra cui l'orario molto limitato (all'inizio 30 minuti alla settimana, poi 1 o 2 ore al massimo), la mancanza di programmazione efficace, e la scarsa preparazione degli insegnanti (Totaro, 2005: 186-187). Persistono però le notevoli discrepanze tra scuola e scuola (spesso la qualità di un programma dipende in gran parte dalla personalità e dall'impegno del singolo insegnante), nonché tra stato e stato. Ma bisogna anche ammettere che si è fatto molto in questi ultimi anni per cercare di migliorare la qualità dei programmi.

Negli anni Novanta l'espansione dell'italiano subisce una battuta di arresto poiché si verifica una fase di grande valorizzazione delle lingue asiatiche dei paesi vicini, grazie soprattutto al loro ruolo economico di lingue dei partner commerciali dell'Australia; ma tale valorizzazione avviene a scapito delle lingue immigrate di più vecchia data, poiché i finanziamenti vengono spostati in quella direzione. E nonostante alcuni deboli tentativi (cfr. Lo Bianco, 1989), è difficile presentare l'italiano come lingua con valore commerciale.

Oggi l'italiano rimane ancora la lingua più diffusa nelle scuole elementari, tuttavia il numero di scolari e di programmi è diminuito. Per esempio, nello stato del New South Wales, nelle scuole elementari pubbliche, si è passati da 24.665 scolari nel 2003 a 17.736 nel 2009. Si calcola inoltre che, a causa dei recenti tagli dei sussidi italiani, alla fine del 2011 si sono persi altri 6.000 allievi⁸.

In positivo, la posizione dell'italiano come seconda lingua per eccellenza nelle scuole elementari di recente ha avuto un riconoscimento importante. Infatti l'italiano è stato scelto, insieme al cinese, come lingua pilota per l'elaborazione del nuovo curriculum nazionale (ACARA, 2011). Se questo importante progetto andrà in porto, l'italiano si troverà in una posizione privilegiata nel sistema scolastico australiano.

Come ho detto prima, con i corsi inseriti il mantenimento della lingua tra le generazioni più giovani viene trascurato. Infatti, laddove gli scolari di origine italiana frequentano questi corsi, spesso non li trovano di grande beneficio poiché troppo facili e poco adatti a chi la lingua (italiano o dialetto che sia) la sente in casa, dunque già parte con una buona comprensione di base. Sebbene nel corso degli ultimi vent'anni la richiesta di scuole bilingui sia stata avanzata numerose volte e da più parti – accademiche e non –, l'istruzione bilingue, con l'italiano nel ruolo di lingua veicolare, è stata più l'eccezione che la regola, come nel caso di tutte le altre lingue immigrate. Vorrei però segnalare due importanti iniziative in questo senso.

⁸ Questi dati mi sono stati forniti da Enrichetta Parolin, consulente per l'italiano presso il Department of Education of New South Wales, che ringrazio.

Nel 2002, il Co.As.It. (Comitato Assistenza Italiani), il maggior ente italiano del New South Wales, istituisce a Sydney la Scuola Italiana Bilingue, a cui ha contribuito anche il governo italiano (cfr. www.ibs.nsw.edu.au; Rubino, 2007). L'immersione nella seconda lingua avviene sin dall'asilo, e l'istruzione viene svolta in italiano nella misura del 50%. Inoltre il programma unisce elementi curricolari della scuola elementare italiana e della scuola australiana, soddisfacendo così i requisiti di entrambi i sistemi scolastici e attirando allievi di qualunque origine etnica e non solo italiana. In questo modo la scuola da una parte sostiene e sviluppa il mantenimento linguistico dei bambini italiani e/o di origine italiana con una buona competenza della lingua; dall'altra offre la possibilità di acquisire l'italiano sia ai bambini italo-australiani di seconda o di terza generazione nella cui famiglia la lingua non è più usata, sia ai bambini di origine non italiana. Un altro programma bilingue esiste a Canberra, all'interno di una scuola elementare pubblica (Yarralumla Italian English Primary School, cfr. www.yarralumlaps.act.edu.au/home). È da notare che in entrambi i programmi gli allievi raggiungono ottimi risultati non solo in italiano, ma anche nelle materie che studiano in italiano, confermando dunque gli effetti positivi di un'istruzione bilingue.

Diversa è la posizione dell'italiano nella scuola secondaria, dove diventa invece una delle tante lingue tra cui gli studenti possono scegliere. Nonostante ciò, anche qui è tra le lingue più diffuse, al terzo posto dopo il giapponese e il francese.

Tuttavia a livello secondario sono numerosi i segnali di debolezza dell'italiano. Innanzi tutto, è da notare che la maggior parte degli allievi che ha studiato l'italiano nella scuola elementare non continua: o perché il liceo non lo offre; o perché si vogliono studiare altre materie (Bettoni - Di Biase, 1992); ma anche per un senso di stanchezza e di noia, perché l'italiano viene percepito come una materia già "fatta" (Slaughter - Hajek, 2014). E sicuramente è da mettere in conto anche l'insoddisfazione che provano gli allievi – e le loro famiglie – per gli scarsi risultati linguistici raggiunti alle elementari, per cui si perde interesse nell'italiano, e a volte anche nello studio delle lingue più in generale. Anche questo dunque è un risvolto negativo dell'espansione poco pianificata avvenuta nelle elementari.

Un altro punto da considerare è la diminuzione nel numero degli studenti dal primo all'ultimo anno della scuola secondaria. Come si rileva dalla Tabella 5, si tratta di un problema comune a tutte le lingue, per cui per esempio nel 2006, (i) solo il 35% degli studenti ha scelto di studiare una lingua nell'intero percorso liceale, e (ii) dal totale di 225.104 studenti al primo anno, solo il 14,5% (20.620) ha scelto una lingua all'esame di maturità (Lo Bianco - Slaughter, 2009). Come è evidente dalla tabella, questa drastica riduzione si verifica negli anni 9 e 10, quando cioè gli studenti devono scegliere le materie facoltative. Fra i motivi principali per cui non si continuano a studiare le lingue, sono stati identificati l'insegnamento scadente e la scarsa preparazione degli insegnanti, la percezione che le lingue siano di pochissima utilità, soprattutto per la carriera, ma anche fattori contingenti (per es. la scuola non offre la lingua che si vorrebbe studiare, Absalom, 2011).

Tabella 5 - *L'italiano nelle scuole secondarie, 2006*

	<i>Year 7</i>	<i>Year 8</i>	<i>Year 9</i>	<i>Year 10</i>	<i>Year 11</i>	<i>Year 12</i>	<i>Totale</i>
Giapponese	63.272	47.997	19.177	11.430	5.627	4.667	152.170
Francese	54.085	42.475	19.469	11.543	6.353	4.607	129.532
Italiano	35.449	29.522	17.176	8.172	3.895	2.740	96.954
Indonesiano	32.301	24.444	11.264	5.281	2.189	1.618	77.097
Tedesco	25.292	21.788	10.291	5.574	2.750	2.147	67.842
Cinese mandarino	12.456	8.120	4.146	2.790	2.649	2.689	32.850
Spagnolo	3.004	2.113	611	325	714	612	7.379
<i>Totale studenti di lingue</i>	225.104	183.007	86.766	48.528	26.158	20.620	590.183

Fonte: Lo Bianco - Slaughter (2009).

Così, dai 35.449 studenti di italiano del primo anno, si passa ai 2.740 che lo scelgono per l'esame di maturità. Sebbene questo declino incida su tutte le lingue, in certi casi si è osservato che è maggiore per l'italiano. Ciò si nota per esempio nelle scuole pubbliche del Victoria, dove le lingue più studiate sono il francese, l'indonesiano, l'italiano e il giapponese, che rappresentano il 77,5% delle iscrizioni. Mentre al primo anno per tutte e 4 le lingue le iscrizioni sono più o meno alla pari (intorno al 19%), all'ultimo anno l'italiano precipita all'8,4% mentre le altre lingue reggono molto meglio (Slaughter - Hajek, 2014).

In Australia, in generale, i due motivi principali per cui gli studenti scelgono certe materie per l'esame di maturità sono che queste materie (i) li aiuteranno ad aumentare il loro voto di ammissione all'università, e di conseguenza (ii) faciliteranno la loro ammissione al corso universitario di loro scelta. Sembra dunque che l'italiano, in confronto alle altre lingue, non abbia lo stesso *appeal* di lingua con questo valore strumentale (nonostante gli incentivi offerti da alcune università). È importante però sottolineare che si riscontrano notevoli diversità nei tre sistemi scolastici: infatti l'italiano è molto debole nelle scuole pubbliche (dove in ogni caso lo sono un po' tutte le lingue), ma molto più forte nelle scuole cattoliche, frequentate dalla maggioranza dei ragazzi di origine italiana, ormai di terza generazione. Così, nelle scuole cattoliche del Victoria la percentuale di studenti che continua a studiare l'italiano fino alla maturità è molto più alta (46%) rispetto a quella nelle scuole pubbliche (9,6%) o nelle scuole private cosiddette "indipendenti" (alcune scuole anglicane di lunga tradizione o alcune scuole laiche), dove è appena 1,4% (Slaughter - Hajek, 2011). Nelle scuole cattoliche, dunque, lo studio dell'italiano è rafforzato da una combinazione di motivazioni familiari e elementi culturali; di contro, la sua posizione piuttosto marginale nelle scuole indipendenti è da attribuirsi al fatto che queste scuole preferiscono lingue europee considerate più prestigiose, in particolare il francese (Hajek, 2000: 623), mentre l'italiano è percepito, in negativo, soprattutto come lingua immigrata.

Infine, a livello universitario si registra la percentuale di gran lunga più bassa di studenti di italiano (intorno all'1-2%). Ma bisogna anche considerare che (i) solo il 10% circa degli studenti universitari australiani studia una lingua (Nettelbeck,

2007: 11⁹); e (ii) si è verificato un declino generale nell'offerta di lingue a livello universitario (66 lingue nel 1997 vs. 31 nel 2007, Lo Bianco - Slaughter, 2009: 56).

Come negli altri settori, anche qui l'espansione dell'italiano è avvenuta negli anni Ottanta. Dopo una drastica riduzione negli anni Novanta, il numero dei programmi si è assestato intorno ai 22-25, con oscillazioni abbastanza contenute poiché l'italiano sparisce da una università, ma viene magari introdotto in un'altra (Hajek, 2000; Moss, 2004; Moss - Kennedy, 2011). In ogni caso, nel 2007 l'italiano era al quarto posto, dopo il giapponese, il cinese e il francese, tra le lingue maggiormente studiate nelle università (Nettelbeck, 2007: 9). Anche qui il numero di studenti è molto maggiore ai livelli di principianti mentre diminuisce ai livelli più avanzati. Questa però è una tendenza comune a tutte le lingue, poiché oltre il 50% di chi studia una lingua all'università è un principiante (Nettelbeck, 2007). Inoltre, anche nel caso di lingue molto studiate, come il francese, sebbene il numero di principianti sia molto elevato, ai livelli più alti (per es. nei programmi di specializzazione o di dottorato) le differenze quantitative tra gli studenti delle diverse lingue si appiattiscono notevolmente.

I motivi per studiare l'italiano a livello universitario sono molteplici (familiari, personali, accademici, o più ampiamente culturali), e questa ampia gamma ovviamente rappresenta un punto di forza. Inoltre l'italiano nelle università australiane è sostenuto in diversi modi dall'esterno e dall'Italia in particolare: tramite il Ministero degli Affari Esteri, con la presenza dei lettori; dal 2000, grazie a consistenti sussidi della Fondazione Cassamarca (cfr. ACIS); e tramite donazioni di diversa entità che avvengono in loco. In generale si può affermare che l'italiano mantiene una posizione più forte nelle università dove sono più consolidati gli studi umanistici. È più vulnerabile invece nelle istituzioni con un orientamento maggiormente professionale, poiché, sebbene non manchino alcune eccezioni, in generale anche all'università l'italiano non è una materia che viene associata a una carriera o una professione specifica.

6. Considerazioni conclusive

In questi 50 anni di emigrazione dall'Italia verso l'Australia, abbiamo visto come l'italiano sia stato di volta in volta "costruito" come lingua di cultura, *community language*, seconda lingua, lingua di apprendistato linguistico e del *made in Italy*. Nel complesso, si è conquistato in Australia uno spazio notevole, che tuttavia va attentamente monitorato e sostenuto con impegno, sforzo e creatività.

Come lingua della più grande collettività di immigrati di lingua non inglese, l'italiano continua a essere parlato da gran parte della prima generazione e metà della seconda. Tuttavia, con la scomparsa degli immigrati del dopoguerra, diminuiscono anche i parlanti di italiano – e quindi l'opportunità di usarlo – e tende a sparire il

⁹ In Australia la crisi delle lingue a livello universitario risale alla fine degli anni Sessanta, quando non furono più un requisito per l'ammissione all'università.

dialetto. Qui la sfida è di far leva sul rinnovato interesse dei più giovani verso le proprie origini, per rivitalizzare e sviluppare l'italiano che già conosce la seconda generazione, e promuoverne l'apprendimento tra la terza. Nel far questo, bisognerebbe facilitare i contatti sia tra le diverse ondate di emigrazione, in particolare i nuovi arrivati dall'Italia, sia tra le generazioni stesse¹⁰.

A sostenere l'italiano può continuare a contribuire l'insegnamento, dato che l'italiano rimane una delle lingue maggiormente studiate a tutti i livelli del sistema scolastico australiano. Tuttavia, come si è visto, è necessario utilizzare meglio questo settore: l'italiano deve espandersi oltre il livello della scuola elementare e dei principianti; si deve dare maggiore spazio all'insegnamento bilingue e al mantenimento linguistico, e prestare maggiore attenzione alle esigenze e alle motivazioni particolari dei cosiddetti *heritage speakers* (Berardi-Wiltshire, 2009). L'insegnamento stesso va migliorato: per esempio attraverso innovazioni didattiche e tecnologiche; frequenti contatti con l'Italia per studenti e insegnanti; o maggiori incentivi. In tutto ciò il nuovo curriculum nazionale, se verrà finalizzato, rappresenta una opportunità da non sprecare.

In questo sforzo per consolidare l'italiano in Australia possiamo contare su diversi fattori, tra cui i diffusi atteggiamenti positivi verso l'italiano e gli italiani, e in generale l'italofilia di un grande numero di australiani. Ma bisogna anche ricordare quanto contribuisca alla posizione dell'italiano all'estero l'immagine che l'Italia proietta a livello internazionale, che sicuramente negli ultimi anni ha subito un tracollo; nonché tutto il supporto materiale o di altro genere che l'Italia può offrire.

Infine è da chiarire che se l'italiano in Australia va sostenuto, non è per un falso senso di nazionalismo, ma perché in queste sue diverse sfaccettature, al pari di altre lingue immigrate, ha contribuito a trasformare, almeno in parte, l'Australia: da paese più o meno monoculturale e di forte impronta anglo-celtica, specialmente a livello formale, a paese sicuramente più aperto, anche se non perfetto, in cui la diversità linguistica e culturale è considerata un elemento da valorizzare.

Bibliografia

ABS (AUSTRALIAN BUREAU OF STATISTICS), *Cultural diversity in Australia. Reflecting a Nation: Stories from the 2011 Census*. <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/2071.0main+features902012-2013>.

ABSALOM M. (2011), Where have all the flowers gone? Motivating continuation of languages in secondary school, in *Babel* 46(2/3): 12-19.

ACARA (AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY) (2011), *Draft shape of the Australian curriculum: Languages*, January 2011. http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Draft+Shape+of+the+Australian+Curriculum+-+Languages+-+FINAL.pdf.

¹⁰ A questo proposito, si veda per es. il video *We are our history*, prodotto dall'Italian Bilingual School, in bibliografia.

- ACIS (Australasian Centre for Italian Studies), <http://acis.org.au/>.
- AUER P. (1984), *Bilingual conversation*, Benjamins, Amsterdam.
- AUER P. - DI LUZIO A. (1983), Structure and meaning of linguistic variation in Italian migrant children in Germany, in BÄUERLE R. - SCHWARZE C. - VON STECHOW A. (eds.), *Meaning, Use, and Interpretation of Language*, de Gruyter, Berlin: 1-21.
- BERARDI-WILTSHIRE A. (2009), *Italian identity and heritage language motivation: five stories of heritage language learning in traditional foreign language courses in Wellington, New Zealand*, tesi di dottorato inedita, Massey University, Palmerston North (Nuova Zelanda).
- BETTONI C. (1981), *Italian in North Queensland. Changes in the speech of first and second generation bilinguals*, James Cook University of North Queensland, Townsville.
- BETTONI C. (1985), Italian language attrition: A Sydney case-study, in CLYNE M. (ed.), *Australia, meeting place of languages*, Australian National University, Canberra: 63-79.
- BETTONI C. (1986), Italian language attrition in Sydney: the role of birth order, in BETTONI C. (ed.), *Altro Polo. Italian abroad*, F. May Foundation (University of Sydney), Sydney: 61-86.
- BETTONI C. (2008), Migrazioni e competenze linguistiche, in BERRUTO G. - BRINCAT J. - CARUANA S. - ANDORNO C. (a cura di), *Atti dell'VIII Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea*, Perugia, Guerra: 17-32.
- BETTONI C. - DI BIASE B. (1992), L'insegnamento dell'italiano in Australia, in AA.VV., *L'insegnamento della lingua italiana all'estero*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino: 315-341.
- BETTONI C. - GIBBONS J. (1988), Linguistic purism and language shift: a guise-voice study of the Italian community in Sydney, in *International Journal of the Sociology of Language* 72: 15-35.
- BETTONI C. - RUBINO A. (1996), *Emigrazione e comportamento linguistico. Un'indagine sul trilinguismo dei siciliani e dei veneti in Australia*, Congedo, Galatina.
- CARUSO M. (2010), *Italian language attrition in Australia*, FrancoAngeli, Milano.
- CASTLES S. (1992), Italian migration and settlement since 1945, in CASTLES S. - ALCORSO C. - RANDO G. - VASTA E. (eds.), *Australia's Italians. Culture and community in a changing society*, Allen - Unwin, Sydney: 35-55.
- CAVALLARO F. (2010), *Transgenerational language shift: from Sicilian and Italian to Australian English*, Italian Australian Institute, Melbourne.
- CILIBERTI A. (a cura di) (2007), *La costruzione interazionale di identità. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, FrancoAngeli, Milano.
- CLYNE M. (1982), *Multilingual Australia*, River Seine Publications, Melbourne.
- CLYNE M. (1991), *Community Languages. The Australian Experience*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CLYNE M. (1994), The future of Italian in multicultural Australia, in BIVONA A. (ed.), *Italian towards 2000. The Role of Italian Studies in Australian Universities. Prospects for the Future*, Victoria University of Technology, Melbourne: 124-133.
- CLYNE M. (2003), *Dynamics of Language Contact*, Cambridge University Press, Cambridge.

- CLYNE M. (2005), *Australia's language potential*, UNSW Press, Sydney.
- CLYNE M. - JENKINS C. - CHEN I.Y. - TSOKALIDOU R. - WALLNER T. (1995), *Developing second language from primary school: models and outcomes*, The National Languages and Literacy Institute of Australia, Canberra.
- CLYNE M. - KIPP S. (1997), Trends and changes in home language use and shift in Australia, 1986-1996, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 18(6): 451-473.
- CLYNE M. - KIPP S. (2002), Australia's Changing Language Demography, in *People and Place*, 10(3): 29-35.
- CLYNE M. - HAJEK J. - KIPP S. (2008), Tale of two multilingual cities in a multilingual continent, in *People and Place* 16(3): 1-8.
- DE MAURO T. (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.
- FISHMAN J.A. (1989), *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*, Multilingual Matters, Clevedon.
- GIAMPAPA F. (2001), Hyphenated identities: Italian-Canadian youth and the negotiation of ethnic identities in Toronto, in *International Journal of Bilingualism* 5(3): 279-315.
- HAJEK J. (2000), Whither Italian? Italian in Australia's universities, in GENOVESI P. - MUSOLINO W. - MARTINUZZI O'BRIEN I. - PALLOTTA-CHIAROLLI M. - GENOVESI M. (eds.), *In search of the Italian Australian into the new millennium*, Italian Australian Institute, Melbourne: 611-625.
- ITALIAN BILINGUAL SCHOOL, *We are our history video*, <http://www.ibs.nsw.edu.au/Multimedia-Clips/Videos/We-Are-Our-History.aspx>.
- KIPP S. - CLYNE M. (2003), Trends in the shift from community languages: insights from the 2001 Census, in *People and Place* 11(1): 33-41.
- KLOSS H. (1966), German-American language maintenance efforts, in FISHMAN J.A. - NAHIRNY V.C. - HOFMAN J.E. - HAYDEN R.G. (eds.), *Language loyalty in the United States*, Mouton, The Hague: 206-252.
- LIDDICOAT T. - CURNOW T. (2009), The place of languages in the school curriculum: policy and practice in Australian school, in MAHBOOD A. - LIPOVSKY C. (eds.), *Studies in Applied Linguistics and Language Learning*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne: 124-138.
- LO BIANCO J. (1987), *National Policy on Languages*, Australian Government Publishing Service, Canberra.
- LO BIANCO J. (1989), Labelling Italian, in BETTONI C. - LO BIANCO J. (eds.), *Understanding Italy. Language, culture, commerce. An Australian perspective*, F. May Foundation (University of Sydney), Sydney: 168-176.
- LO BIANCO J. (2001), Italian language and culture, in JUPP J. (ed.), *The Australian People. An Encyclopedia of the Nation, its People and their Origins*, Cambridge University Press, Cambridge: 509-511.
- LO BIANCO J. - SLAUGHTER Y. (2009), *Second languages and Australian schooling*, Australian Council for Educational Research, Camberwell (Victoria).
- MATRANGA V. (2007), *Trascrivere. La rappresentazione del parlato nell'esperienza dell'Atlante Linguistico della Sicilia*, Centro di studi filologici e linguistici siciliani - Università di Palermo, Palermo.

- MORITSCH S. (2012), *Giovani italiani in Australia. Dimensioni e caratteristiche dei nuovi flussi in arrivo, in particolare nel Nuovo Galles del Sud, nel periodo 2008-2012*, Consolato Generale d'Italia, Sydney.
- MOSS D. (2004), Anomalies in the Academy. The vicissitudes of Italian Studies in Australia, in *Arts & Humanities in Higher Education* 3(2): 125-146.
- MOSS D. - KENNEDY C. (2011), Anomaly in the Academy: Italian Studies in Australia, in MOSS D. - MOLITERNO G. (eds.), *Italy under the Southern Cross*, Australasian Centre for Italian Studies, Sydney: 131-155.
- NETTELBECK C. (2007), *Beginners' LOTE (Languages Other than English) in Australian Universities: an Audit Survey and Analysis*, Report to the Council of the Australian Academy of the Humanities, Canberra.
- RUBINO A. (2000), Playing with languages: language alternation in Sicilian-Australian children's conversation, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 32(2): 89-108.
- RUBINO A. (2002), Italian in Australia: past and new trends, in KENNEDY C. (ed.), *Proceedings of Innovations in Italian Teaching workshop*, Brisbane. http://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/340834/1_rubino.pdf
- RUBINO A. (2003), Trilinguismo e monolinguismo tra gli italo-australiani: due famiglie a confronto, in DE FINA A. - BIZZONI F. (a cura di), *Italiano e italiani fuori d'Italia*, Guerra, Perugia: 145-174.
- RUBINO A. (2004), Trilingual women as language mediators in the family: A Sicilian-Australian case-study, in RUBINO A. (ed.), *Using and learning Italian in Australia*. (Special issue of the *Australian Review of Applied Linguistics*, S18). Applied Linguistics Association of Australia, Melbourne: 25-49.
- RUBINO A. (2006), Linguistic practices and language attitudes of second-generation Italo-Australians, in *International Journal of the Sociology of Language* 180: 71-88.
- RUBINO A. (2007), Istruzione bilingue e rivitalizzazione dell'italiano: il caso della scuola elementare bilingue di Sydney, in *ITALS: Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera* 5(14): 29-48.
- RUBINO A. (2009), Language maintenance strategies and language attitudes of new migrants from Italy, in MAHBOOD A. - LIPOVSKY C. (eds.), *Studies in Applied Linguistics and Language Learning*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne: 203-223.
- RUBINO A. (2011), Shifting representations of Italian in Australia, in MOSS D. - MOLITERNO G. (eds.), *Italy under the Southern Cross*, Australasian Centre for Italian Studies, Sydney: 156-172.
- RUBINO A. (2012), Negotiating repairs in an Italo-Australian phone-in radio program, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 41(2): 293-316.
- RUBINO A. (2014), *Trilingual talk in Sicilian Australian families: Playing out identities through language alternation*, Palgrave Macmillan, Houndmills.
- SBS CENSUS EXPLORER, 2011 Census data. <http://www.sbs.com.au/censusexplorer>.
- SLAUGHTER Y. - HAJEK J. (2011), *The Italian language in Victorian schools: holding strong or just holding on?*, Paper presented at the ACIS Sixth Biennial Conference, Melbourne, July 2011.

SLAUGHTER Y. - HAJEK J. (2014), Mainstreaming of Italian in Australian schools: the paradox of success?, in HAJEK J. - SLAUGHTER Y. (eds.), *Challenging the Monolingual Mindset*, Multilingual Matters, Clevedon.

TOTARO M. (2005), *Cultural and Linguistic Policy Abroad. The Italian Experience*, Multilingual Matters, Clevedon.

Aspetti della prosodia nell'interlingua di apprendenti vietnamiti di italiano L2: un'ipotesi di trattamento *task-based* in contesto guidato

This chapter reports on the preliminary results of a research project on the acquisition of intonation in the interlanguage of Vietnamese learners of Italian as a second language. Particular attention is devoted to the melodic contours characterizing some interrogative structures, namely, yes-no questions and wh- questions. An empirical approach has been adopted, which aims at assessing the impact exerted by explicit language instruction in the acquisition of such structures. In particular, the linguistic performances of two groups of learners are compared: the experimental group was instructed specifically targeting the melodic features of Italian and using the so-called task-based language learning approach, whereas the control group was placed in a guided learning context in which no attention was explicitly paid to these features. Results show the greater effectiveness of a learning context based on the task-based method explicitly targeting intonational patterns.

1. *Introduzione: stato dell'arte*²

Il ruolo ricoperto dai fenomeni prosodici nei processi di acquisizione delle lingue seconde ha ricevuto un'attenzione crescente nel corso dell'ultimo ventennio (cfr. *inter al.* Chun, 2002; Devís, 2011; Hansen Edwards - Zampini, 2008; Ramirez Verdugo, 2002; Trouvain - Gut, 2007). Favorito dalla disponibilità di metodi d'analisi sperimentale più raffinati (cfr. Chun, 1998), questo nuovo interesse ha avuto come conseguenza il riconoscimento della centralità che la competenza prosodica ricopre nella comunicazione umana:

The contribution of this field of study to second language acquisition research is crucial, as prosody is not merely related to the big divide between native and non-native speakers, in terms of their accuracy and efficacy in production, but it also deals with the input domain control. Prosody may influence in a decisive way the input perception and decoding, with negative effects on L2 language acquisition (De Meo - Pettorino, 2012: 10).

¹ Università di Palermo.

² Desidero ringraziare Vito Matranga per il suo imprescindibile supporto nella fase di progettazione e i colleghi della Scuola di italiano per stranieri, Monica Rizzo e Marcello Amoruso, per la loro paziente collaborazione nelle diverse fasi dell'intervento in aula.

Anche nell'ambito dell'acquisizione dell'italiano L2, la ricerca si è negli ultimi anni rapidamente arricchita di contributi di rilievo, che hanno messo in luce aspetti diversi – e in larga misura inediti – della competenza prosodica degli apprendenti, con effetti importanti anche sul piano della spendibilità didattica (cfr. *inter al.* Costamagna, 2011; De Meo - Pettorino, 2011; 2012).

All'interno di questo articolato campo di ricerca, riveste un ruolo importante l'analisi dell'intonazione, cioè dell'andamento melodico dell'enunciato. Determinato sul piano fonetico dalle variazioni di altezza tonale con cui sono realizzati i suoni, tale andamento è veicolo, sul piano linguistico, di funzioni centrali di tipo grammaticale (modale: assertivo *vs.* non assertivo) e pragmatico (struttura informazionale dell'enunciato, cfr. *inter al.* Cresti - Firenzuoli, 2002), nonché di funzioni paralinguistiche legate alla sfera dell'espressività e dell'emotività (Soriano, 2006: 27).

Fenomeno presente in tutte le lingue naturali, sebbene in forme piuttosto diversificate sia strutturalmente sia funzionalmente (Fitzpatrick, 2000), l'intonazione è, insieme al ritmo, il primo componente della lingua coinvolto nell'acquisizione delle L1 e, per contro, quello che mostra maggiore resistenza e criticità nei processi di acquisizione delle L2 non solo sul piano della produzione di modelli intonativi diversi da quelli disponibili nella L1, ma pure su quello della percezione, cioè della corretta interpretazione delle caratteristiche intonative delle L2 e delle funzioni ad esse associate. Una resistenza che è tanto più pronunciata quanto maggiore è la distanza tipologica tra la L1 e la L2 (cfr. Costamagna, 2011). Questa forte resistenza all'acquisizione in L2 contribuisce a spiegare perché l'insegnamento dell'intonazione (così come di altri fatti prosodici) abbia svolto, tradizionalmente, un ruolo piuttosto marginale nella didattica dell'italiano a stranieri. E, tuttavia, come si è già accennato, la densa attività di ricerca degli ultimi anni fornisce indicazioni di segno opposto e disegna nuovi scenari anche sul piano della didattica (cfr. De Marco - Mascherpa, 2012).

Sullo sfondo di questo ricco panorama di studi, il contributo qui proposto – primissimo tassello di un progetto più ampio sulla didattica della prosodia in italiano L2 – darà conto dei risultati di una breve esperienza didattica svolta con alcuni apprendenti vietnamiti, cioè parlanti una L1 tipologicamente distante dall'italiano anche sul piano delle strutture intonative³. L'esperienza, che si è svolta nel corso del 2012 alla Scuola di italiano per stranieri dell'Università di Palermo, sarà descritta nel dettaglio nei prossimi paragrafi. In particolare, il § 2 è dedicato al chiarimento dei presupposti teorici e metodologici che hanno informato il progetto fin dalla sua fase preparatoria; nel § 3 trova spazio la descrizione delle caratteristiche degli apprendenti e degli apprendimenti pregressi all'esperienza didattica in oggetto; la descrizione dell'intervento e dei dati da esso ricavati è svolta nel § 4; al § 5 è assegnato il compito di tracciare, in via preliminare, alcune considerazioni conclusive e di profilare possibili sviluppi di ricerca.

³ Il vietnamita è una lingua a toni, in cui cioè l'altezza tonale ha portata sillabica e valore distintivo a livello lessicale.

2. Tre presupposti teorico-metodologici

La prospettiva dalla quale l'intervento è stato pensato è quella del docente, piuttosto che del ricercatore, o meglio, in un'ottica di *didattica acquisizionale* (cfr. Chini, 2011a; 2011b; Grassi *et al.*, 2008; Rastelli, 2009; Vedovelli, 2002; 2003), quella del docente-ricercatore; del docente, cioè, che (ri)cerca soluzioni didattiche appropriate e congruenti con le indicazioni fornite dalla linguistica acquisizionale e, al tempo stesso, prova a trarre dai propri interventi dati potenzialmente utili per l'esame dell'interlingua degli apprendenti. L'implicazione sottesa è, naturalmente, la rilevanza del "contesto guidato" sul piano acquisizionale, l'ipotesi cioè che la classe possa costituire un contesto di acquisizione, che non altera la naturale progressione acquisizionale ma è in grado di renderla più veloce (Long, 1983). A condizione, naturalmente, che l'addestramento didattico sia metodologicamente fondato ed elegga a proprio obiettivo la traduzione delle entità linguistiche "apprese" (tramite lo studio) in entità linguistiche "acquisite". In questo senso, il *Task-Based Language Learning* (Ellis, 2003; Nunan, 1991; Van den Branden, 2006) offre spunti estremamente interessanti, perché non solo tiene conto dello sviluppo processuale dell'interlingua, ma pure riserva ampio spazio alla competenza comunicativa. Assegnare un *task* significa, infatti, fondare l'analisi sulla competenza dell'apprendente, prendere le mosse da ciò che è già in grado di fare sulla base dello specifico stato di interlingua e, in questo senso, tale metodo fornisce materiale prezioso al docente acquisizionale (Pellitteri, 2012). Per partire dalla competenza dell'apprendente (vieppiù se l'attenzione è focalizzata su questioni intonative), sembra opportuno lavorare non su singole frasi, ma su contesti discorsivi più ampi, descrivendo scenari e situazioni da "colmare" linguisticamente; in altri termini, le domande da porsi sono: come riempiono gli apprendenti un certo spazio comunicativo? in che misura le loro produzioni corrispondono alle strutture target? e, nella fattispecie delle caratteristiche intonative, tali produzioni sono soggette a fraintendimenti da parte dell'ascoltatore italofono? Insomma, è a partire da ciò che l'apprendente sa fare che viene costruito l'intervento didattico e la proposta di modelli alternativi⁴.

L'ultimo presupposto metodologico riguarda l'attenzione al dato sociolinguistico. È un fatto noto e ben documentato che la variazione che caratterizza l'italiano a livello diatopico si manifesta anche in un significativo grado di variazione dei contorni intonativi disponibili nelle diverse aree del territorio (cfr. Canepari, 1983; 2004; e un numero ormai piuttosto folto di analisi su singole aree, tra cui Grice, 1995 sull'italiano parlato a Palermo). Di tale variazione, che descrive nello spazio

⁴ Quest'assunzione metodologica non ignora l'esistenza di alcuni rischi connessi alla scelta dei contesti "naturali", consistenti soprattutto nel minor grado di controllabilità qualitativa delle produzioni degli apprendenti rispetto a quanto avverrebbe lavorando su frasi e contesti precostituiti; ad esempio, la struttura sintattica degli enunciati prodotti non necessariamente coinciderà con quella attesa sulla base dell'input fornito (come avviene nel caso di un input che solleciti la produzione di una frase interrogativa e a cui, invece, l'apprendente reagisca producendo una diversa struttura frasale); questa circostanza impone al docente un attento controllo e un costante riaggiustamento tanto dell'input quanto del dato che di volta in volta emerge.

gli input effettivi cui gli apprendenti sono esposti, dovrebbe anche tenere conto la didattica della L2.

3. *Gli apprendenti (e gli apprendimenti)*

Il progetto del quale si presenteranno qui i risultati preliminari prende avvio dai rilevamenti compiuti durante due interventi didattici condotti, in momenti successivi del 2012, alla Scuola di lingua italiana per stranieri di Palermo.

Tutti gli studenti vietnamiti coinvolti nel progetto sono arrivati a Palermo nel luglio 2012 per frequentare uno dei corsi di laurea dell'Ateneo⁵, e hanno tutti frequentato, al loro arrivo, uno o più corsi estivi (da 4 a 8 settimane) alla Scuola di italiano. In questa fase è stata somministrata un'intervista conoscitiva, con il duplice obiettivo di sondare la disponibilità a partecipare al lavoro e di raccogliere i dati preliminari relativi alla competenza intonativa⁶.

Per il primo intervento, che si è svolto nell'ambito dei corsi estivi di italiano L2, è stato selezionato un gruppo di quattro studenti, distribuiti in due classi diverse di pari livello (B1, secondo il QCER; un maschio e una femmina per ciascun gruppo). Gli studenti della prima classe hanno costituito il gruppo sperimentale, cui è stato somministrato un trattamento mirato della durata complessiva di 10 ore (pari al 10% dell'intero corso, cioè 40 ore distribuite in due settimane); gli altri, invece, hanno svolto una funzione di controllo. Questa prima ricognizione è stata quindi ripetuta nell'inverno dello stesso anno con un secondo gruppo di apprendenti (anch'esso selezionato tra coloro che erano stati intervistati all'inizio del lavoro), che presentava caratteristiche analoghe al primo.

In entrambi i casi, infatti, si è trattato di studenti di età compresa tra i 20 e i 22 anni, provenienti da Hanoi, dove studiano lingua e cultura italiana al Dipartimento di italianistica⁷. Secondo le testimonianze degli studenti coinvolti nell'intervento, lo spazio dedicato all'insegnamento esplicito della prosodia e, in particolare, dell'intonazione, è piuttosto contenuto:

Non siamo insegnati molto della l'intonazione. Di solito ogni unità nel libro c'è una piccola lezione. Abbiamo ascoltato agli esempi e poi analizzato le differenze, per esempio: Che piccola! O una domanda: Stai bene?, ma non ci sono molti, ci sono pochi.

⁵ Si è trattato di circa 70 studenti, iscritti in prevalenza alle facoltà di Lettere e di Economia, nella prospettiva di conseguire un doppio titolo di laurea, sulla base degli accordi esistenti tra le due università.

⁶ L'intervista, della durata di circa 20 minuti e condotta oralmente sulla base di uno schema precostituito, verteva su questioni relative alle caratteristiche motivazionali, sociolinguistiche e socioculturali degli apprendenti e su questioni direttamente connesse ai problemi intonativi.

⁷ I corsi di laurea dell'Università di Hanoi, di durata quadriennale, comprendono insegnamenti di diversa natura e, tra questi, un corso dedicato alle quattro abilità linguistiche (tenuto da docenti madrelingua) e materie specificamente linguistiche, quali morfologia, sintassi, fonetica e fonologia. Questi ultimi corsi sono tenuti in italiano da docenti vietnamiti, supportati da lettori (e occasionalmente da docenti di scambio, *visiting professor*, tirocinanti) italiani.

Se una unità dura 5 giorni, ogni giorno di 4 ore, l'intonazione abbiamo studiato solo forse 30-40 minuti⁸.

Al di là della quantità di tempo dedicato all'analisi, sul piano qualitativo il corso di italiano LS affida l'apprendimento delle strutture intonative specialmente a frasi lette in isolamento contestuale e basate, inoltre, su modello prosodico unico (ed essenzialmente di tipo standard), che non è ovviamente in grado di rispecchiare l'intera gamma di variazione che la realizzazione dei tratti intonativi dell'italiano subisce a livello diatopico. Non stupisce, quindi, che buona parte degli studenti intervistati abbia dichiarato (e anche dimostrato nel corso dell'intervista preliminare) di non sentirsi del tutto a proprio agio con le strutture intonative dell'italiano di Palermo, percepite (sebbene solo impressionisticamente) come "diverse" rispetto a quelle studiate, e di non riconoscere sempre con chiarezza il tipo di significato frasale, specialmente qualora l'interpretazione – grammaticale o pragmatica – sia affidata prevalentemente all'intonazione (come nel caso delle domande polari, ma pure di taluni valori pragmatici, come la focalizzazione contrastiva)⁹. Naturalmente, l'immersione intensiva nel contesto L2, iniziata durante i corsi estivi di italiano, ha avuto effetti notevolmente e rapidamente positivi, almeno sul piano della percezione e dell'interpretazione, sebbene in diversi casi la decodifica della funzione grammaticale o pragmatica dell'enunciato rimanga affidata al contesto generale (o alle caratteristiche sintattiche delle frasi), piuttosto che alla sola intonazione¹⁰.

Rispetto agli studenti coinvolti nel primo rilevamento, quelli del secondo gruppo avevano alle spalle, al momento del rilevamento, almeno un trimestre supplementare di esposizione all'italiano, sia in contesto di apprendimento spontaneo, durante la loro permanenza a Palermo, sia nel contesto guidato offerto dalla Scuola di italiano. Va tuttavia osservato che i problemi relativi alla prosodia non ricevono di norma che un'attenzione episodica nell'ambito dei corsi intensivi, che riservano piuttosto maggiore spazio a temi di morfo-sintassi e al lessico. Di fatto, al momento del secondo rilevamento, le caratteristiche intonative del secondo gruppo di apprendenti non avevano subito alcun tipo di slittamento in direzione del *target*. Questa circostanza, oltre a rappresentare un'ulteriore indicazione circa la difficoltà di acquisizione dei tratti intonativi in età adulta, ha però anche avuto sul piano pratico

⁸ Apprendente donna del secondo gruppo sperimentale; il brano è tratto dall'intervista conoscitiva.

⁹ Cfr. i risultati dei test percettivi somministrati ad apprendenti giapponesi, cinesi e vietnamiti, descritti in De Meo - Pettorino (2011) e Pettorino *et al.* (2011), che hanno mostrato come il corretto riconoscimento da parte dei vietnamiti della relazione tra curva intonativa della frase e significato di richiesta, comando e concessione non superi il 47-48%.

¹⁰ Naturalmente, la capacità degli apprendenti di percepire e interpretare i diversi contorni intonativi dipende anche da altri parametri di variazione sociolinguistica che intersecano il livello diatopico, in particolare dalla caratterizzazione diastratica; in maniera non inattesa, gli studenti del secondo gruppo hanno dichiarato, all'inizio del secondo rilevamento, di incontrare maggiori difficoltà nelle interazioni al di fuori del contesto universitario, segnatamente in contesti molto connotati diastraticamente (per esempio, nei mercati). Sul ruolo dei diversi parametri di variazione sociolinguistica nei processi di acquisizione dei tratti intonativi dell'italiano L2 cfr. Romano (2012).

l'effetto positivo di rendere perfettamente comparabili i dati raccolti dai due gruppi di apprendenti.

Nel complesso, i due interventi hanno dato luogo a risultati ampiamente convergenti; tuttavia, poiché nella seconda fase è stato possibile effettuare una registrazione più raffinata dei dati, si proporranno in questa sede solo quelli relativi al secondo rilevamento.

4. *Descrizione dell'intervento*

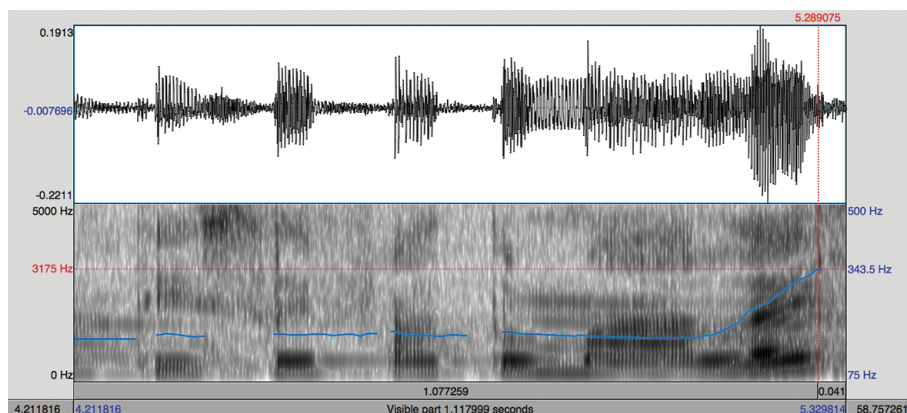
Gli apprendenti sono stati sottoposti a un intervento della durata di 10 ore, articolato in tre fasi: *diagnosi*, *trattamento* e *ripetizione a cicli*. Le produzioni linguistiche realizzate in aula dagli apprendenti sono state raccolte per mezzo di un registratore vocale (in estensione *wave*) e, quindi, analizzate tramite il software Praat. In particolare, l'attenzione è stata focalizzata sul tracciato della frequenza fondamentale (f_0), che descrive la variazione del numero di vibrazioni delle pliche vocali durante la produzione dell'enunciato e, dunque, permette di valutare le differenze di altezza dei suoni sonori, misurate in Hertz. Le attività in aula sono state intervallate da esercitazioni che gli apprendenti hanno autonomamente svolto a casa, sulla base delle registrazioni effettuate in classe (una selezione delle quali è stata condivisa con gli studenti) e secondo le indicazioni di lavoro fornite dalla docente.

4.1. Diagnosi

La prima fase dell'intervento ha avuto valore diagnostico, mirante cioè ad elicitarle le strutture intonazionali disponibili o mancanti nell'interlingua degli apprendenti. Il lavoro (che è stato proposto sia al gruppo sperimentale sia a quello di controllo) è consistito in una ricostruzione di dialogo, sulla base di didascalie fornite agli studenti, integrate da indicazioni dettagliate relative al contesto situazionale e agli atteggiamenti dei personaggi coinvolti; tale articolazione intendeva sollecitare la produzione di tipi diversi di enunciato (dall'asserzione alle domande, polari e aperte, dalle esclamazioni alle intonazioni di contrasto, così come l'espressione di alcuni stati d'animo, per esempio rabbia, sdegno ecc.). Gli studenti hanno avuto a disposizione un tempo sufficiente a studiare in coppia il testo proposto, giovandosi anche di chiarimenti (prevalentemente lessicali) richiesti alla docente e, sulla base di questo, hanno strutturato un dialogo, che è stato poi interpretato oralmente. Nell'insieme, le realizzazioni dell'apprendente donna mostrano un maggiore grado di complessità rispetto a quelle dell'apprendente maschio, il cui andamento è tendenzialmente piatto e privo di variazioni linguisticamente significative. Questo contrasto emerge con chiarezza nella produzione delle domande, specialmente quelle polari. In termini generali, la domanda polare è caratterizzata in italiano da un andamento ascendente, misurabile a partire dal cosiddetto *turning point*, corrispondente al minimo frequenziale, in genere coincidente con l'ultima sillaba tonica, da cui parte il contorno ascendente, il quale quindi raggiunge il suo apice nella sillaba finale atona (cfr. Bertinetto - Magno Caldognetto, 1993: 174-175). È

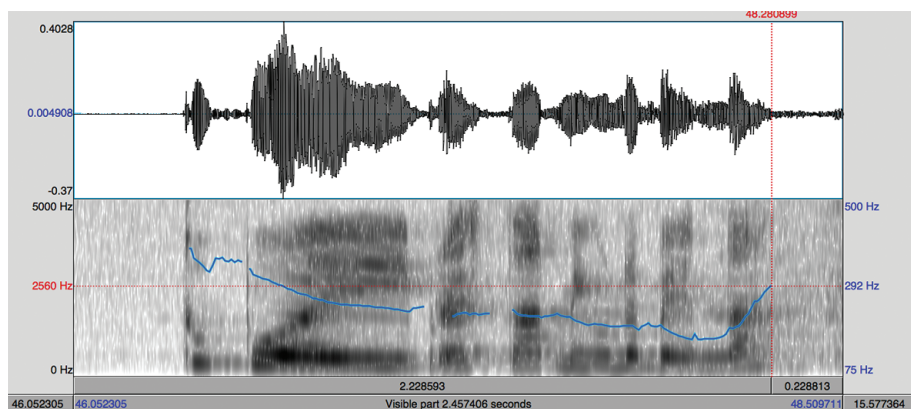
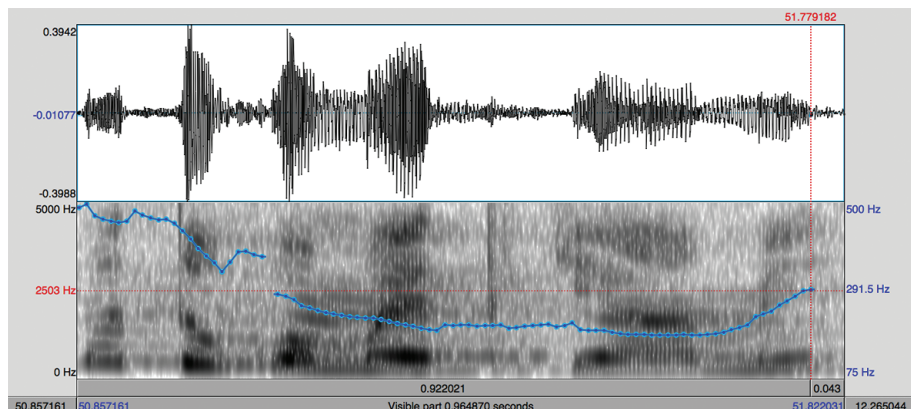
noto, tuttavia, che tale contorno mostra una gamma piuttosto ampia di possibili realizzazioni secondo la caratterizzazione diatopica dei parlanti (Canepari, 1983). Semplificando molto, le varietà settentrionali sono caratterizzate da un andamento prevalentemente ascendente, le varietà centrali da un andamento tendenzialmente ascendente, quelle meridionali da un andamento costante o leggermente discendente (Maturi, 2006: 110). In effetti, il quadro offerto dalle diverse varietà di italiano è assai più articolato e un certo grado di variazione è rilevabile anche all'interno delle singole macro-aree (Sorianello, 2006: 120 sgg.). Grice (1995) ha descritto l'andamento tonale delle interrogative polari nell'italiano parlato a Palermo, mostrando come esso sia caratterizzato da un contorno ascendente, con il massimo frequenziale localizzato sull'ultima sillaba tonica e seguito da discesa finale postonica (e, dunque, diverso per esempio da quello della varietà catanese, dove l'intonazione si mantiene ascendente anche in posizione postonica). Nella parte iniziale dell'interazione, l'apprendente donna produce l'interrogativa polare "Ti sei fatto male?", caratterizzata, come mostra Figura 1, da una curva marcatamente ascendente (180-346 Hz), con massimo frequenziale sull'ultima atona (-le); la parte precedente dell'enunciato si attesta, invece, intorno ai 180 Hz, senza alcuna variazione di rilievo:

Figura 1 - "Ti sei fatto male?" – apprendente vietnamita donna (1° incontro)



Una curva analoga (166-292 Hz), ma con un maggior grado di complessità nella parte precedente dell'enunciato (prominenza del pronome "tu"), si riscontra nella domanda-richiesta "Tu puoi prestarmi una penna?", rappresentata in figura 2.

E un contorno finale ascendente caratterizza anche la domanda aperta: "Ma tu come ti chiami?", in Figura 3; anche in questo caso, a partire da un picco iniziale collocato a un livello frequenziale molto alto (in corrispondenza di "ma (tu)", che però non sembra rispondere ad alcuna esigenza pragmatica di contrasto) e dopo una certa prominenza assegnata alla sillaba tonica della marca interrogativa ("co-", 381 Hz), la frase declina fino alla nuova curva ascendente, che, sebbene con un'escursione tonale minore rispetto alla polare (182-291 Hz), parte dall'ultima tonica ("chia-") e raggiunge il massimo frequenziale sulla finale atona ("-mi"):

Figura 2 - *“Tu puoi prestarmi una penna?” – apprendente vietnamita donna (1° incontro)*Figura 3 - *“Ma tu come ti chiami?” – apprendente vietnamita donna (1° incontro)*

La curva intonativa rappresentata in Figura 3 non sembra corrispondere all'interrogativa aperta di buona parte delle aree dell'italiano, dove è più tipicamente caratterizzata da un contorno finale discendente, dunque simile più a quello delle assertive che a quello delle interrogative polari (Sorianello, 2006: 123 sgg.)¹¹; si tratta però, anche in questo caso, di una tendenza generale, con vari controesempi nelle varietà regionali; in ogni caso, laddove la domanda aperta presenti un contorno finale ascendente, l'innalzamento frequenziale è minore rispetto a quello delle interrogative polari (cfr. Canepari, 1983).

In generale, gli enunciati prodotti dall'apprendente donna, pur presentando caratteristiche non perfettamente consonanti con quelle del target, sono comunque riconoscibili nella loro funzione grammaticale, sia localmente (cioè ascoltati in isolamento), sia nel contesto più ampio del discorso, all'interno del quale si dif-

¹¹ Va precisato che nelle interrogative aperte il contorno finale discendente segue in genere un innalzamento intonativo sul pronome, specialmente nel caso di domande brevi; diversamente il pronome può anche essere deaccentato.

ferenziano chiaramente da altri tipi di enunciato (in particolare, dalle asserzioni, tutte caratterizzate da un contorno terminale discendente). Per contro, le esecuzioni dell'apprendente maschio mostrano un andamento poco complesso e una sostanziale assenza di curve interrogative (aderenti o meno al modello italiano), che rendono gli enunciati scarsamente interpretabili sul piano funzionale; questa situazione è illustrata in Figura 4 e Figura 5, che descrivono rispettivamente una domanda polare ed una aperta:

Figura 4 - *"Hai un fazzoletto?" – apprendente vietnamita maschio (1° incontro)*

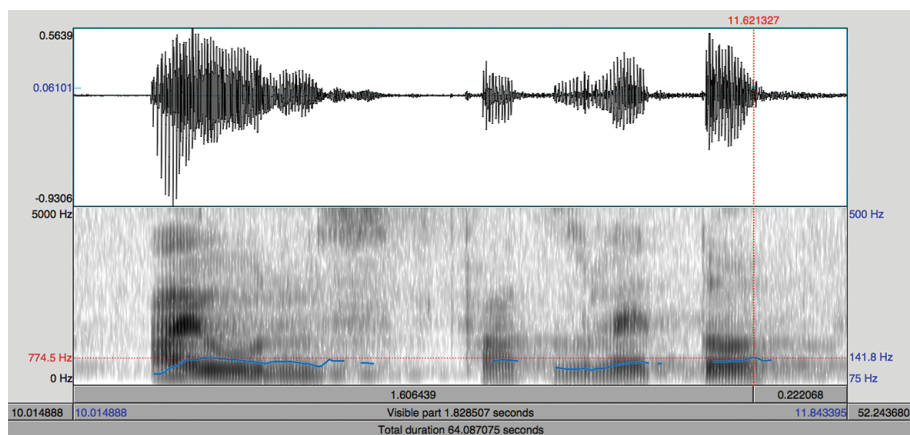
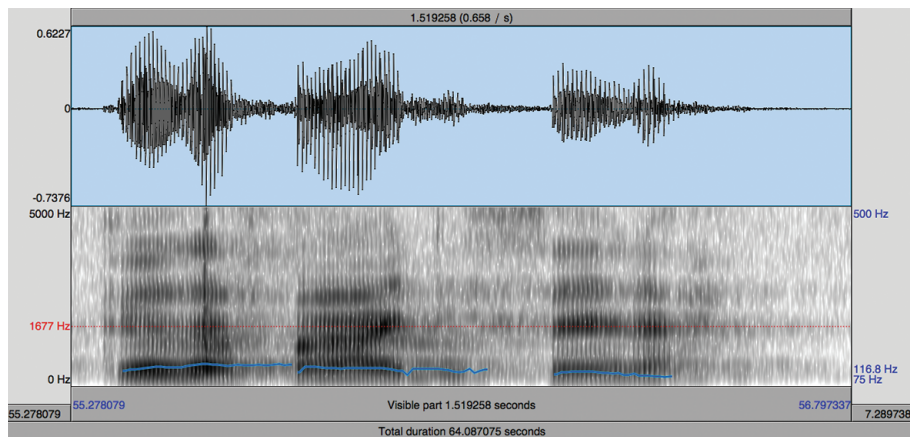


Figura 5 - *"E tu come stai?" – apprendente vietnamita maschio (1° incontro)*



Un secondo dato che, sebbene in negativo, è emerso dall'analisi dell'interazione, riguarda l'intonazione di contrasto, che, pur essendo stata prevista in fase di progettazione, non ha ricevuto alcuna realizzazione né da parte dei due apprendenti del gruppo sperimentale, né da parte di quelli del gruppo di controllo. Ci si è chiesti, pertanto, se questa circostanza fosse un riflesso dell'assenza di tali strutture nell'interlingua degli apprendenti o soltanto la conseguenza di una imperfetta struttura-

zione della consegna. Di conseguenza, si è deciso di proporre un ulteriore test per valutare la competenza delle intonazioni di contrasto sul piano percettivo e di sfruttare tale occasione per valutare anche quella dell'intonazione delle domande polari realizzate da parlanti palermitani. Durante un incontro immediatamente successivo al primo, è stato proposto un gruppo di nuovi enunciati prodotti da una parlante palermitana (la docente), preventivamente sottoposti a un test di riconoscimento da parte di un'altra parlante italiana (la scrivente, catanese)¹². Questo gruppo conteneva coppie di frasi unicamente distinte l'una dall'altra sul piano intonativo. La prima coppia era costituita da un'opposizione asserzione/domanda polare: "partite oggi/partite oggi?". È stato chiesto agli apprendenti se percepissero una differenza tra le due frasi e, in caso positivo, quali significati differenti fossero assegnati all'una e all'altra. Entrambi gli apprendenti, sia nel gruppo sperimentale sia in quello di controllo, hanno riconosciuto la differenza tra le due frasi ed hanno correttamente interpretato il valore della domanda come "una richiesta di conferma"¹³. La seconda coppia era costituita da due frasi identiche sul piano sintattico ma con intonazione contrastiva diversa: "ho VISTO Luca/ho visto LUCA". Entrambi gli apprendenti del gruppo sperimentale (ma l'apprendente donna in modo più deciso) hanno riconosciuto la presenza di un elemento di focalizzazione, ma non sono stati in grado di individuarne il senso, né di cogliere la differenza tra le due frasi: nella loro percezione, in entrambi i casi "si sottolinea l'azione" per indicare sorpresa ("era da molto che io non lo vedevo!"); considerazioni analoghe sono state offerte dal gruppo di controllo ("non lo avevo visto prima"). Nel caso del solo gruppo sperimentale, questo intervento è stato accompagnato da un *feedback* da parte della docente, che ha esplicitato le differenze pragmatiche legate alle due diverse intonazioni di contrasto e ha proposto ulteriori esempi in cui le medesime frasi si trovavano inserite in contesti più ampi che ne chiarivano la funzione (per esempio, "ho visto LUCA, non Vincenzo").

4.2. Trattamento e ripetizione

Il medesimo modello di interazione proposto agli apprendenti era stato prima realizzato da una coppia di parlanti italofofoni. Naturalmente, il risultato non coincide perfettamente con quello degli apprendenti non solo sul piano intonativo, ma pure su quello delle strutture frasali impiegate; d'altra parte, data la strutturazione vincolante delle indicazioni, i risultati non sono incomparabili.

Durante il secondo incontro, è stato proposto l'ascolto di tale interazione, prima in modo globale, poi con particolare attenzione agli enunciati interrogativi, la cui struttura sintattica risultava abbastanza coincidente e, pertanto, comparabile con quella realizzata dagli apprendenti ("ti sei fatto male?", "ma tu come stai? ti sei fatta

¹² Questa procedura è stata suggerita dalla lettura di De Meo - Pettorino (2011), sebbene i test percettivi impiegati dai due autori siano articolati secondo una complessità certamente maggiore. Lo scopo del test qui descritto, stabilito in corso d'opera, era di natura meramente orientativa.

¹³ In effetti, la proposta dei due enunciati in coppia ha operato sul livello del *noticing*, certamente facilitando, per contrasto, l'interpretazione.

male?», «hai un fazzoletto?», «mi presti la tua penna», «come ti chiami?», «che fai stasera?»). È stato quindi chiesto agli apprendenti di individuare eventuali differenze intonative rispetto alle loro produzioni, che sono state proposte contrastivamente. Si intendeva, in tal modo, porre gli apprendenti di fronte al proprio errore, sollecitandoli a un'attività di *noticing* (che nell'acquisizione spontanea sembra essere un processo più lento), allo scopo di valutare la loro capacità di individuazione delle differenze o, almeno, di riscontrare dubbi e perplessità nell'esecuzione di tale consegna.

La reazione iniziale dei due apprendenti a questa prima attività è stata uniforme: entrambi, infatti, hanno dichiarato di non riscontrare alcuna differenza nelle coppie di enunciati italiano L1/italiano L2 (e, anzi, la loro attenzione si è piuttosto rivolta ad alcune differenze lessicali o sintattiche). Posti di fronte ad un secondo e ad un terzo ascolto, frase per frase, le risposte sono cambiate: gli apprendenti hanno notato una qualche diversità, sebbene non fossero in grado di indicare alcuna differenza in particolare; sono stati però in grado di percepire l'altezza maggiore negli enunciati della donna («Monica parla più forte di Marcello») e di tentare una prima approssimativa descrizione in termini di contorno intonativo; soprattutto l'apprendente donna ha descritto l'interrogativa aperta «Come ti chiami?», prodotta dalla docente, come «piatta» (con il palmo della mano, con cui ha disegnato nell'aria una linea orizzontale dritta a tutto palmo), laddove la sua realizzazione veniva descritta come ascendente (la mano si muoveva in orizzontale, per poi deviare alla fine verso l'alto).

L'intervento correttivo è consistito in un adattamento della tecnica di ricostruzione di conversazione adottata alla Dilit di Roma¹⁴, che prevede, tra l'altro, una cura costante della prosodia fin dalle fasi iniziali dell'apprendimento. La didattica della prosodia è sostanzialmente affidata ad una tecnica di tipo induttivo basata su ripetizione e imitazione: il docente recita la frase battendo il tempo e segnalando i picchi intonativi con la mano, gli studenti ripetono (le frasi utilizzate sono state quelle prodotte dagli apprendenti). È indispensabile sottolineare che, diversamente da quanto previsto dal modello di Grice (1995), che indica un modello discendente per le interrogative polari palermitane, la docente tende a realizzare contorni terminali ascendenti.

A questo intervento è stato affiancato un lavoro di commento esplicito sulle differenze tra le frasi prodotte dagli apprendenti e quelle prodotte dagli italofofoni, seguito da un'esercitazione a coppia sulle frasi selezionate con correzione reciproca. Dunque, gli apprendenti sono stati nuovamente sottoposti ad un ascolto delle frasi prodotte da italofofoni e, quindi, hanno riprodotto le frasi e commentato le differenze (per esempio, l'apprendente donna ha dichiarato che, nella frase «Come ti chiami?», «c'è qualcosa in *a* di *chiami*»).

¹⁴ Alla Dilit la docente coinvolta nella sperimentazione ha compiuto una parte importante della propria formazione didattica. Questa tecnica prevede anche un aggiustamento morfosintattico degli enunciati prodotti, che però, in questo caso, si è esercitato solo marginalmente, data la sostanziale adeguatezza delle produzioni degli apprendenti, e, soprattutto, non ha interessato le frasi qui in esame.

Questo *focus on form* è stato immediatamente seguito da esercitazioni a casa, basate sull'ascolto delle registrazioni effettuate in classe e sul confronto con le produzioni corrispondenti prodotte da italofoni, e quindi ripetuto in classe dopo alcuni giorni. Specialmente in questa seconda ripetizione, le realizzazioni dei due apprendenti, sebbene ancora distanti dal modello, mostrano i segni di una prima elaborazione dell'input, che procede per tentativi e incertezze. Figura 6 e Figura 7 mostrano l'andamento di «Ti sei fatta male?» realizzato, rispettivamente, dall'apprendente donna e dall'apprendente maschio:

Figura 6 - «Ti sei fatta male?» – apprendente donna (terzo incontro)

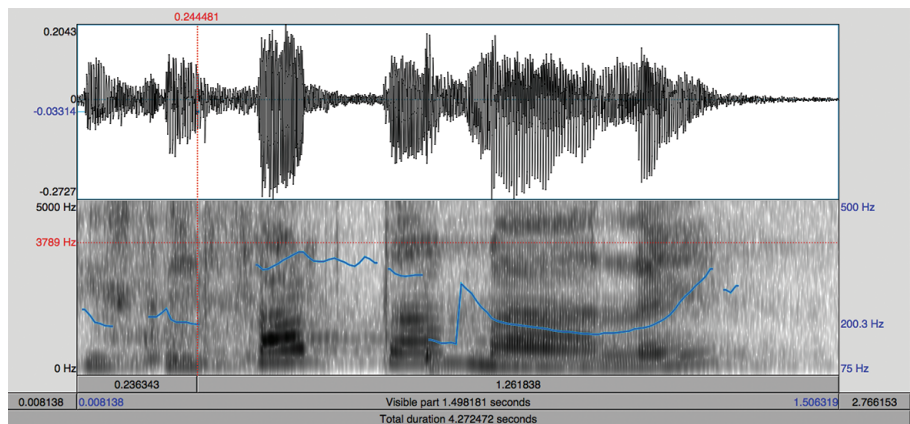
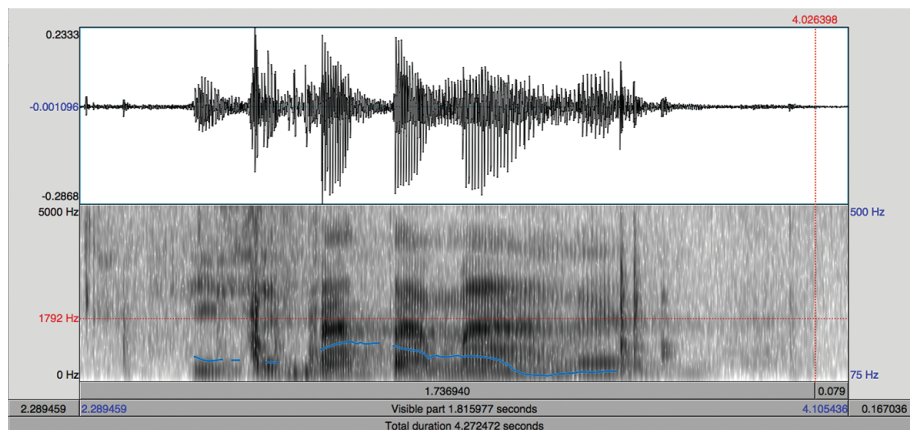


Figura 7 - «Ti sei fatta male?» – apprendente maschio (terzo incontro)



In entrambi i casi, una nuova prominenzia intonativa è assegnata a *fatta*, che si attesta su valori piuttosto alti (373 la tonica, 319 la postonica), riproducendo in ciò le caratteristiche dell'input; tuttavia, mentre l'apprendente donna riproduce il contorno finale ascendente, con il minimo frequenziale sulla tonica di *male* e il massimo sulla postonica, l'apprendente maschio ne realizza uno discendente, che dalla tonica

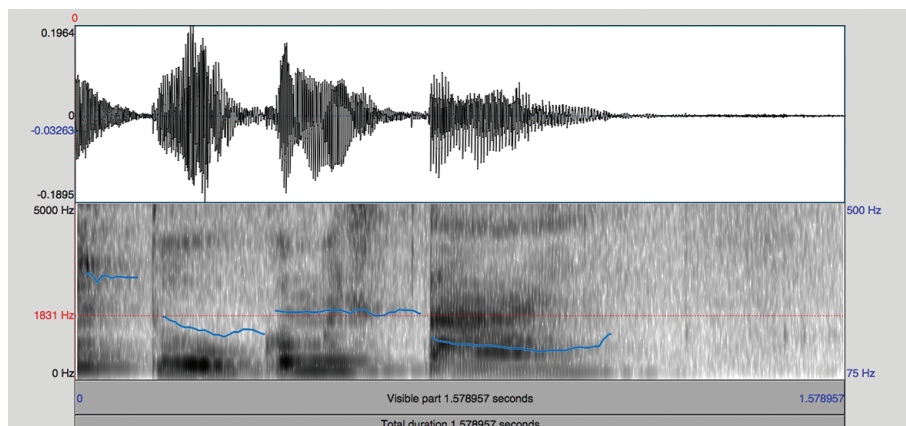
ma- si abbassa alla postonica *-le*. Anche in questo caso, la docente ha fornito un feedback esplicito.

4.3. Intervento finale

L'ultimo incontro si è articolato in due momenti. Anzitutto, è stato chiesto agli apprendenti di interpretare alcune frasi con intonazione di contrasto, costruite sul modello già precedentemente proposto (cfr. 4.1), ma collocate in un contesto discorsivo più ampio. Il riconoscimento non ha stavolta dato luogo a problemi di decodifica e questa circostanza suggerisce come un'adeguata percezione di tali strutture derivi dalla discriminazione funzionale degli enunciati, dunque dalla comprensione della loro dimensione linguistica e non meramente percettiva, operata esplicitamente nel contesto didattico.

Durante la seconda fase dell'intervento, l'attenzione è stata invece focalizzata sulla produzione degli apprendenti, ai quali è stato chiesto di costruire cinque domande aperte e cinque domande polari; gli apprendenti hanno quindi lavorato in coppia per controllare le intonazioni prodotte e, infine, hanno interpretato oralmente le frasi, che sono state sottoposte a correzione da parte della docente. Da ultimo, è stata riproposta l'interpretazione degli enunciati interrogativi del dialogo iniziale. È stato possibile osservare come, nell'apprendente donna, l'interrogativa polare non abbia subito alterazioni significative rispetto a quelle già descritte in Figura 6, nella quale si è osservata la presenza di un contorno terminale ascendente (come si è detto, l'input fornito dalla docente non lasciava spazio a realizzazioni diverse). D'altra parte, neanche l'apprendente maschio altera significativamente la propria realizzazione rispetto a quella descritta in Figura 7, che però già rappresentava un mutamento non privo di interesse rispetto alle primissime produzioni. Per contro, in entrambi gli apprendenti, l'interrogativa aperta subisce alcune variazioni, in particolare l'emersione di un contorno terminale discendente a partire dall'ultima tonica (*sta-*), come rappresentato in figura 8:

Figura 8 - “*Tu come stai?*” – apprendete donna (quarto incontro)



Sebbene questo nuovo profilo oscilli ancora con realizzazioni ascendenti simili a quelle iniziali, sembra possibile sostenere che una distinzione tra i due tipi fondamentali di interrogativa inizi ad essere profilata nell'interlingua dei due apprendenti.

5. Considerazioni conclusive

Breve e contenuto per impostazione, l'intervento descritto ha senza dubbio dato luogo a slittamenti solamente minimi, che però, proprio alla luce della brevità dell'intervento, assumono valore e significato. In altri termini, si è cercato di mostrare come un intervento didattico pur breve, ma fondato sull'insegnamento esplicito, sia in grado di incidere su aspetti specifici dell'interlingua degli apprendenti, a livello percettivo ed esecutivo, in misura maggiore di diversi mesi di esposizione spontanea alla lingua, almeno a breve termine, cioè nello spazio dell'intervento didattico e sul piano dell'apprendimento consapevole. Tuttavia, studi recenti (cfr. Ellis, 2011) indicano come, in effetti, la focalizzazione sulla forma in contesto guidato, favorendo il *noticing* delle caratteristiche della L2 e incoraggiando il *noticing the gap* (cioè la distanza tra l'interlingua dell'apprendente, le sue ipotesi sul *target* e le caratteristiche effettive di quest'ultimo), non solo contribuisca all'apprendimento esplicito, ma pure favorisca l'acquisizione vera e propria (Chini, 2011a).

L'intervento qui descritto lascia aperte molte domande e suggerisce altrettante direzioni di approfondimento, anzitutto l'estensione dell'analisi ad altri parametri che interagiscono con la f_0 (per esempio, l'intensità, la durata, la velocità di articolazione ecc.), come pure l'osservazione di altre strutture intonative e, naturalmente, l'ampliamento del campione, in termini sia quantitativi sia qualitativi, che potrebbe permettere, tra l'altro, di individuare possibili costanti nel percorso di acquisizione dell'intonazione da parte degli apprendenti vietnamiti. Come si è detto in apertura, il contributo qui proposto rappresenta solo il primo passo di un progetto appena iniziato.

Bibliografia

- BERTINETTO P.M. - MAGNO CALDOGNETTO E. (1993), Ritmo e intonazione, in SOBRERO A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Laterza, Bari: 141-192.
- CANEPARI L. (1983), *Italiano standard e pronuncia regionale*, CLEUP, Padova.
- CANEPARI L. (2004), *MaPI. Manuale di pronuncia italiana*, Zanichelli, Bologna.
- CHINI M. (2011a), Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale, in *Italiano LinguaDue* 3(2): 1-22.
- CHINI M. (2011b), Linguistica educativa e linguistica acquisizionale: qualche suggerimento dalla ricerca su L2, in FERRARI S. (a cura di), *Linguistica educativa*, Bulzoni, Roma: 123-140.
- CHUN D.M. (1998), Signal analysis software for teaching discourse intonation, in *Language Learning & Technology* 2(1): 74-93.

CHUN D.M. (2002), *Discourse Intonation in L2. From Theory and Research to Practice*, John Benjamins, Amsterdam.

COSTAMAGNA L. (2011), L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie, in BONVINO E. - RASTELLI S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia University Press, Pavia: 49-65.

CRESTI E. - FIRENZUOLI V. (2002), L'articolazione informativa topic-comment e comment-appendice: correlati intonativi, in REGNICOLI A. (a cura di), *La fonetica acustica come strumento di analisi della variazione linguistica in Italia*, Il Calamo, Roma: 153-160.

DE MARCO A. - MASCHERPA E. (2012), L'acquisizione dell'intonazione in apprendenti di italiano L2 in ambiente virtuale, in GRASSI R. (a cura di), *Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, Perugia, Guerra: 241-258.

DE MEO A. - PETTORINO M. (2011), Prosodia e italiano L2: cinesi, giapponesi e vietnamiti a confronto, in BOZZONE COSTA R. - FUMAGALLI L. - VALENTINI A. (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Guerra, Perugia: 59-72.

DE MEO A. - PETTORINO M. (eds.), (2012), *Prosodic and rhythmic aspects of L2 acquisition: the case of Italian*, Cambridge Scholars Publishing, New Castle upon Tyne.

DEVÍS H.E. (2011), Analisi prosodica dell'italiano parlato per spagnoli: il caso delle interrogative polari, in *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 6: 107-123.

ELLIS N. (2003), Construction, Chunking and Connectionism: the Emergence of Second Language Structure, in DOUGHTY C. - LONG M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, London: 63-103.

ELLIS N. (2011), Implicit and explicit SLA and their interface, in SANZ C. - LEOW R. (eds.), *Implicit and explicit language learning. Conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism*, Georgetown University Press, Washington DC: 35-47.

FITZPATRICK J. (2000), On intonational typology, in SIEMUND P. (ed.), *Methodological issues in languages typology, Sprachtypologie und Universalienforschung* 53: 88-96.

GRASSI R. - BOZZONE COSTA R. - GHEZZI C. (a cura di) (2008), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia.

GRICE M. (1995), *The intonation of interrogation in Palermo Italian: implication for intonation theory*, Niemeyer, Tübingen.

HANSEN EDWARDS J.G. - ZAMPINI M.L. (2008), *Phonology and Second Language Acquisition*, John Benjamins, Amsterdam.

LONG M. (1983), Does second language instruction make a difference? A review of research, in *TESOL Quarterly* 17(3): 359-382.

MATURI P. (2006), *I suoni delle lingue, i suoni dell'italiano*, il Mulino, Bologna.

NUNAN D. (1991), *Language teaching methodology. A textbook for teachers*, Prentice Hall International, London.

PELLITTERI A. (2012), L'uso del *Task-based language learning* per confrontare i contesti di acquisizione, comunicazione presentata a *Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*. Convegno-seminario di aggiornamento per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda (Bergamo, 12-14 giugno 2012).

PETTORINO M. - DE MEO A. - VITALE M. (2011), La competenza prosodico-intonativa nell'italiano L2. Analisi e sintesi del segnale fonico di cinesi, giapponesi e vietnamiti, in FERRERI S. (a cura di), *Linguistica educativa*, Bulzoni, Roma: 329-342.

RAMIREZ VERDUGO D. (2002), Non-native interlanguage intonation systems: A study based on a computerized corpus of Spanish learners of English, in *ICAME Journal* 26: 115-132.

RASTELLI S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.

ROMANO M. (2012), Rhythmic-prosodic aspects in the acquisition of Italian as a second language: a teaching experience with adult foreign learners in Catania, in DE MEO A. - PETTORINO M. (eds.), *Prosodic and Rhythmic Aspects of L2 Acquisition: the Case of Italian*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge: 37-58.

SORIANELLO P. (2006), *Prosodia. Modelli e ricerca empirica*, Carocci, Roma.

TROUVAIN J. - GUT U. (eds.), (2007), *Non-native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*, Mouton de Gruyter, Berlin.

VAN DEN BRANDEN K. (2006), *Task-Based Language Education. From theory to practice*, Cambridge University Press, Cambridge.

VEDOVELLI M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.

VEDOVELLI M. (2003), Note sulla glottodidattica italiana oggi: problemi e prospettive, in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata* 2: 173-197.

L'apprendimento della lingua italiana nell'interazione con bambini migranti nella scuola dell'infanzia

This chapter is part of a larger study carried out in infant schools where migrant children, learning to speak Italian, interact with their teachers and mates. The discussion here deals with two videotaped and transcribed interactions involving two children. The approach I use combines analysis of educational conversations with analysis of social structures of educational interactions. I focus on the interplay between the promotion of migrant children's active participation and their use of the second language, and I look at the consequences such promotional approach has on their learning of Italian. In particular, I highlight the ways in which children are encouraged to show their epistemic status and authority in second language interactions, and how this encourages them to participate in the interaction. Particular turn designs are in fact used by teachers to support the migrant children's participation in Italian in talk which includes other children's supportive or competitive actions. The analysis shows that the organisation of these teacher-children sequences has quite specific features which distinguish them from the more traditional evaluative organisations most commonly found in school interaction.

1. *Bambini incompetenti*

Nelle discipline psico-pedagogiche e nel senso comune, i bambini sono spesso considerati poco competenti nel produrre conoscenza. In particolare, nell'interazione con gli adulti, ai bambini viene riconosciuto un basso "status epistemico" (Heritage, 2012), cioè scarsa autonomia nell'accesso alla conoscenza, e quindi anche scarsa "autorità epistemica" (Heritage - Raymond, 2005), cioè scarsi diritti e scarse responsabilità nella produzione di conoscenza. Questa rappresentazione viene amplificata nella prima infanzia, periodo durante il quale i bambini sembrano dipendere completamente dagli adulti per l'acquisizione di conoscenza.

La rappresentazione viene inoltre rafforzata quando si riscontrano problemi di comunicazione, come nel caso dei bambini migranti che vivono in famiglie nelle quali si parla soltanto la lingua del loro paese di origine. La scuola è spesso il primo contesto che offre a questi bambini l'opportunità di partecipare alla comunicazione parlando una seconda lingua: tuttavia, la scarsa conoscenza della loro seconda lingua può enfatizzare la mancanza di status epistemico e di autorità epistemica di questi bambini. Di conseguenza, l'apprendimento della seconda lingua viene osservato come una priorità per questi bambini.

¹ Università di Modena e Reggio Emilia.

Questo lavoro si occupa della partecipazione di bambini migranti a interazioni scolastiche che evidenziano i loro problemi nell'uso della seconda lingua, nella fattispecie la lingua italiana, ma che possono anche favorire l'apprendimento di tale lingua.

2. L'apprendimento come processo sociale

Diversi studi recenti sull'infanzia evidenziano che i bambini sono in grado di partecipare in modo competente alla comunicazione, assegnando significati alle informazioni che vi sono prodotte (Jans, 2004), partecipando in modo attivo (James - James, 2004; James *et al.*, 1998) e influenzandone l'organizzazione (Gardner - Forrester, 2010; Hutchby, 2007; Wingard, 2007). Tuttavia, questa competenza non viene generalmente riconosciuta dagli adulti, che tendono anzi ad affermare un'autorità esclusiva nella produzione di conoscenza, soprattutto in contesi educativi (Farini, 2011).

Nei contesti educativi, si produce un'organizzazione gerarchica ricorrente dell'interazione tra adulti e bambini (ad es. Margutti, 2010; Mehan, 1979; Sinclair - Coulthard, 1975): gli insegnanti guidano l'apprendimento degli studenti, avviando l'interazione attraverso domande e concludendola attraverso valutazioni delle risposte degli studenti. L'azione dell'insegnante evidenzia così uno status e un'autorità più elevati di quella dello studente apprendente. Questa organizzazione gerarchica deriva dai presupposti strutturali del sistema educativo, che sono visibili nella riproduzione dell'organizzazione dell'interazione (Baraldi, 2012). Il presupposto strutturale fondamentale è la valutazione, che distingue tra prestazioni corrette e prestazioni sbagliate (Luhmann, 2002). La valutazione orienta poi i posizionamenti (Harré - van Langenhove, 1999) degli insegnanti e degli studenti, che rendono intelligibili e significative le loro azioni come prestazioni di ruolo. La valutazione e i posizionamenti nei ruoli di insegnante e studente, prodotti nel sistema educativo, sono i presupposti strutturali di ogni interazione che venga definita come "educativa".

Gli studi recenti sulla promozione della partecipazione attiva dei bambini (ad es. Baraldi - Iervese, 2012; Percy-Smith, 2010; Prout *et al.*, 2006; Shier, 2001; Sinclair, 2004) suggeriscono la possibilità di elevare lo status e l'autorità dei bambini attraverso l'interazione. Ciò permette anche di mitigare l'organizzazione gerarchica dell'interazione: nell'interazione, i bambini possono essere trattati come costruttori attivi di conoscenza (Mercer - Littleton, 2007) e l'apprendimento può essere promosso attraverso una forma di "insegnamento dialogico", che incoraggia i bambini a partecipare attivamente alla comunicazione (Mercer - Littleton 2007; O'Connor - Michaels, 1996). In questo quadro, l'apprendimento può essere incoraggiato attraverso azioni di *scaffolding*, che sostengono gli apprendenti nell'assumere il controllo del processo di acquisizione della conoscenza (Sharpe, 2008).

L'analisi della conversazione considera le interazioni in cui si manifesta e si sostiene l'apprendimento come sequenze organizzate di azioni, sulla base del mec-

canismo della presa del turno e dei modi in cui ciascuna azione proietta una tra le possibili azioni successive (Goodwin - Heritage, 1990). In questa prospettiva, l'insegnamento è visibile in specifiche organizzazioni di sequenze di azioni (o turni). Questo tipo di analisi permette anche di osservare se e come l'azione degli insegnanti promuova la partecipazione dei bambini. In particolare, gli studi sullo *scaffolding* evidenziano l'importanza dell'azione dell'insegnante nel promuovere la partecipazione attiva degli apprendenti (Seedhouse, 2004, 2007): lo *scaffolding* è analizzato come una forma mitigata di correzione da parte dell'insegnante, che non interrompe il flusso dell'interazione e che evidenzia quindi fiducia nella produzione di conoscenza da parte dell'apprendente.

In questo quadro, è possibile analizzare i modi in cui l'educazione affronta l'apprendimento della seconda lingua. Un aspetto importante di questa analisi, su cui si concentra questo saggio, è che, nell'interazione, l'apprendimento si manifesta come costruzione sociale di *status* e autorità dell'apprendente: come costruzione del livello di autonomia nell'accesso alla conoscenza e quindi come costruzione di responsabilità più o meno ampie nella produzione di conoscenza.

3. La ricerca sull'apprendimento della seconda lingua

L'analisi dell'interazione permette di osservare come si producono l'insegnamento e l'apprendimento della seconda lingua (Seedhouse, 2004; Young, 2007). L'insegnamento della seconda lingua può essere organizzato in molti modi diversi, ad esempio può basarsi su forme diverse di riparazione di errori, intese come forme di *scaffolding* (Kasper - Kim, 2007; Seedhouse, 2004, 2007).

Walsh (2011) identifica quattro modi generali di organizzare l'insegnamento della seconda lingua nell'interazione: 1) gestione dell'organizzazione dell'apprendimento, attraverso spiegazioni e istruzioni dell'insegnante; 2) uso di materiali, attraverso una sequenza che prevede che l'insegnante inizi con una domanda e termini valutando la risposta dello studente; 3) pratiche che evidenziano abilità e sistemi linguistici, attraverso la riparazione dei turni dell'apprendente, senza valutazione negativa dell'errore, e attraverso l'uso di forme di *scaffolding* (eco, richieste di chiarimento, *feedback* sulla forma); 4) riferimento al contesto della classe, rendendo possibile l'auto-espressione degli studenti, ossia incentivando i loro turni estesi attraverso turni brevi che adattano lo *scaffolding* all'obiettivo di sostenere la comunicazione, anziché la manifestazione di conoscenze corrette. Quest'ultimo modo (il riferimento al contesto della classe) sembra interpretare nel modo più diretto l'idea di insegnamento dialogico.

In questo quadro si colloca anche l'osservazione del sostegno didattico all'apprendimento della lingua italiana come seconda lingua dei bambini migranti: diverse ricerche dimostrano come spesso questo sostegno sia improvvisato, disincentivi la partecipazione dei bambini migranti e renda rilevante la loro identità culturale in modo forzato (Baraldi, 2009a, 2012; Ciliberti *et al.*, 2003; Grassi, 2007; Pugliese, 2005), in tal modo abbassando lo status e l'autorità dell'apprendente.

Le ricerche evidenziano dunque che diverse forme di organizzazione dell'insegnamento nell'interazione possono determinare esiti diversi nell'apprendimento della seconda lingua, cioè nella costruzione di status e autorità degli apprendenti: è possibile chiedersi in che modo i presupposti strutturali dell'educazione (valutazione e posizionamenti di ruolo) condizionino questa costruzione e in che modo tale costruzione venga modificata da forme diverse di insegnamento.

Questo saggio traspone questi interrogativi nell'analisi dell'uso della lingua italiana nell'interazione da parte di bambini migranti. L'analisi riguarda dati che fanno parte di una ricerca sulla scuola dell'infanzia, promossa da *Reggio Children*, una società a responsabilità limitata con una rilevante partecipazione pubblica che ha sede a Reggio Emilia. La ricerca di *Reggio Children* fa parte di un progetto europeo sui modi in cui i bambini migranti vengono inseriti nelle scuole dell'infanzia.

Anche nei contesti prescolastici sono state osservate forme di insegnamento della lingua basate sui presupposti strutturali dell'educazione (Björk-Willén, 2008; Cleghorn - Prochner, 2012). Le scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, tuttavia, non contemplano questo tipo di forme. La cultura educativa di queste scuole (Edwards *et al.*, 1998; Mantovani, 2002) interpreta i bambini come attivi, competenti e autonomi nelle relazioni sociali e nella costruzione della conoscenza, e invita gli insegnanti a promuovere lo status e l'autorità dei bambini nella costruzione della conoscenza, evitando di creare gerarchie di status e autorità. Questo approccio considera la partecipazione attiva dei bambini come "produzione diretta" di apprendimento e non contempla la valutazione delle prestazioni di ruolo dei bambini da parte degli insegnanti. L'apprendimento è fondato sulla promozione della partecipazione attiva dei bambini alla comunicazione: i bambini imparano "nel partecipare" a un'interazione che promuove la loro produzione autonoma di conoscenza.

È interessante capire come, in questo contesto culturale, si produca l'interazione tra insegnanti e bambini che manifestano un uso problematico della lingua italiana. Per questo scopo, sono state esaminate 2 ore e 44 minuti di interazioni, video-registrate in due sezioni di due scuole dell'infanzia, nel mese di Ottobre 2009 e nei mesi di Aprile e Maggio 2010, successivamente trascritte seguendo le convenzioni dell'analisi della conversazione (v. Appendice). Alle interazioni partecipano le insegnanti delle due sezioni e due bambine, entrambe nate in Italia da genitori stranieri: una bambina nigeriana di 3 anni, che chiamerò Mary, e una bambina tunisina di 4 anni, che chiamerò Fatima². Partecipano inoltre gli altri bambini delle sezioni coinvolte.

In questo saggio, si osserva in particolare la relazione tra la promozione di partecipazione attiva delle due bambine e il loro apprendimento della lingua italiana, inteso come costruzione sociale, nell'interazione, di status (livello di accesso autonomo) e autorità (grado di responsabilità) per quello che riguarda la conoscenza

² Ringrazio Giulia Losi per avere ottenuto i dati registrati e averli inizialmente commentati per la sua tesi di laurea magistrale in Lingue per la Comunicazione nelle Imprese e nelle Organizzazioni Internazionali, dal titolo "Forme di comunicazione nella scuola dell'infanzia in contesti multiculturali" (Università di Modena e Reggio Emilia, Febbraio 2011) e *Reggio Children* per avere consentito di usare questi dati parziali per questa tesi e questa ricerca.

della lingua italiana. Per questo scopo, il saggio prende in considerazione le videoregistrazioni di interazioni che evidenziano una promozione efficace della partecipazione attiva delle bambine. L'analisi proposta riguarda l'apprendimento della lingua italiana che si manifesta nell'interazione, cioè nell'"uso comunicativo" della lingua (Gardner, 2007). Gli aspetti sintattico-lessicali della lingua italiana sono osservati nella specifica configurazione (*design*) del turno (Heritage - Clayman, 2010) in cui vengono prodotti, e nell'organizzazione della sequenza che include i turni che promuovono questa configurazione. L'analisi include quindi anche la configurazione dei turni di insegnanti e altri bambini partecipanti.

In sintesi, nell'interazione vengono analizzati (1) lo status epistemico e la conseguente autorità epistemica delle bambine nell'uso comunicativo della lingua italiana e (2) i modi in cui le azioni delle insegnanti (e degli altri bambini) promuovono l'uso comunicativo della lingua italiana delle bambine. Questa analisi permette di osservare i presupposti strutturali dell'interazione che rendono visibili sia lo *status* e l'autorità delle bambine riguardanti la conoscenza della lingua italiana, sia la loro promozione. Da questa osservazione, si può infine trarre una conclusione sulla costruzione dell'identità delle bambine migranti nell'interazione.

4. *L'analisi delle interazioni*

L'analisi evidenzia anzitutto una differenza nell'organizzazione delle interazioni che coinvolgono Fatima e Mary. Nelle interazioni che coinvolgono Fatima, l'insegnante promuove soprattutto il coordinamento tra Fatima e altre/i bambine/i, coordinamento che promuove il suo uso della lingua italiana. Nelle interazioni che coinvolgono Mary, invece, l'insegnante facilita l'uso della lingua italiana di Mary, incoraggiandola, riformulando i suoi turni in modo da promuoverne la prosecuzione e renderli comprensibili alle/agli altri bambine/i, sostenendo l'ascolto e l'apprezzamento di tali bambine/i. Questa differenza appare correlata al diverso uso comunicativo della lingua italiana da parte delle due bambine. Vediamo di seguito alcuni esempi di queste interazioni.

Quali sono gli animali dell'arca

Nell'esempio 1, l'insegnante pone inizialmente una domanda sul significato dell'arca di Noè. Successivamente, non corregge le risposte di Arianna e Fatima, nonostante entrambe falliscano nel riprendere il termine "arca" (Arianna pronuncia "acca" e Fatima usa il termine "barca"). Al turno 3, non corregge il turno di Arianna ("acca"), riformulando invece la domanda. Al turno 5, dopo un segnale di conferma ("mm") rivolto ad Arianna, reintroduce il termine "arca" e il riferimento a Noè. Questo turno proietta la risposta di Fatima, che associa il termine "barca" a Noè. L'insegnante non corregge, ma anzi conferma l'associazione ("va bene"). A questo punto, l'insegnante si ritira dall'interazione, che si sviluppa in una lunga conversazione tra Arianna e Fatima sugli animali dell'arca, a partire da un libro che li raffigura. Inizialmente, Fatima rivendica la sua autorità, cioè il diritto di "leggere" il libro (turno 9), ma

poi, dopo aver verificato le proprie incertezze (segnalate dalle pause), inizia a fare domande ad Arianna sui nomi degli animali che vi sono illustrati. Nella sequenza, Fatima indica gli animali sul libro e chiede il loro nome, ripetendo ogni volta “questo?”, e Arianna risponde pronunciando il nome dell’animale.

(1a)

1. Ins.: cosa vuol dire arca?
2. Arianna: l’acca di Noè
3. Ins: che cos’è l’arca? ((indica l’arca nel libro che Fatima sta sfogliando))
4. Arianna: è una specie di nave
5. Ins: mm- l’arca (.) di (.) Noè (.)
6. Fatima: la barca di Noè
7. Ins: mm la barca, va bene.
8. Bambino: dai! Facciamo così!
9. Fatima: no, lo voglio leggere io, Ari! (3) Poi (1) i pe:sci si vanno a comprare questi bambini (2) e po:i (2) si vanno (2) il gatto il cane con i bambi:ni! (3) Allora! ((rivolta ad Arianna)) Cosa si chiama questo?
10. (2)
11. Arianna: leo:ne.
12. Fatima: questo?
13. Arianna: zebra
14. Fatima: questo?
15. Arianna: si chiamano ucce:lli

Al turno 22, Fatima pronuncia per la prima volta il nome di un animale, commettendo un errore fonetico (“cuccinella”). Arianna corregge subito l’errore, assumendo provvisoriamente il ruolo di insegnante e manifestando la corrispondente autorità epistemica. Al turno 26, Fatima mostra di avere appreso la pronuncia corretta (“vicino alla coccinella!?”), accogliendo la correzione di Arianna. Tuttavia, la pronuncia corretta di Fatima è inclusa nel commento a un turno successivo di Arianna (turno 25), quindi nel contesto di una costruzione autonoma di significato, che sottolinea un’autorità nella produzione del discorso. La configurazione del turno 26 segnala una rivendicazione di *status*, cioè di accesso autonomo alla conoscenza, e quindi il rifiuto di subordinarsi all’autorità di Arianna.

(1b)

22. Fatima: questa? (.) cuccine:lla! ((sorride))
23. Arianna: coccinella!
24. Fatima: questa?
25. Arianna: ques-quello è un orsetto lavatore
26. Fatima: vicino alla coccinella!?

Al turno 41, Arianna risponde alla domanda di Fatima pronunciando “biscia”. Al turno 54, Fatima avvia una nuova segnalazione di accesso autonomo alla conoscenza (“ah sì”), che completa al turno 56, pronunciando “serpente”. Arianna la interrompe, sottolineando di avere già affermato che si tratta di una “biscia” (turno 57), ma

Fatima insiste con “serpente” (turno 58), rivendicando così il suo diritto di accesso autonomo alla conoscenza.

(1c)

40. Fatima: Questo?

41. Arianna: biscia

((turni non trascritti))

50. Fatima: questo?

51. Arianna: elefante?

52. Fatima: questo?

53. Arianna: orso del polo nord

54. Fatima: questo è vicino di -fante, è su! (3) ah sì-

55. Arianna: gatto e cane!

56. Fatima: e il serpent-

57. Arianna: biscia. L'ho già detto

58. Fatima: ser(.)pen(.)te!

Ai turni 26, 56 e 58, Fatima rivendica il proprio accesso autonomo alla conoscenza, nel passaggio da incompetente a competente nell'uso del lessico. Nell'interazione tra le bambine, lo *status* epistemico di Fatima non è predefinito dalla struttura gerarchica del sistema educativo, nonostante la diversa competenza linguistica: il coordinamento tra le bambine promuove quindi più efficacemente l'autorità epistemica di Fatima, nonostante che Arianna rivendichi un'autorità epistemica superiore. Il ritiro dell'insegnante dalla comunicazione favorisce il cambiamento di *status* epistemico di Fatima, eliminando la gerarchia dall'interazione.

Come funziona il gioco

Nell'esempio 2, l'insegnante formula inizialmente due domande nello stesso turno sul funzionamento di un gioco: la prima domanda (“come si fa?”) è seguita da una pausa che segnala assenza di risposte, a cui segue la seconda, che fornisce un indizio sul tipo di risposta attesa (“si comincia?”). Fatima prende l'iniziativa e fornisce una risposta incompleta (turno 2: “si comincia (.) un bimba”). Attraverso un segnale minimo (“mm”), l'insegnante la invita a continuare, senza correggere il suo errore (“un bimba”). Fatima avvia allora un'auto-riparazione del proprio errore (turno 4), ma segnalando nel contempo la sua irrilevanza nella comunicazione (“va beh”), irrilevanza che viene confermata dall'eco di Lorenzo (turno 5). Fatima riprende quindi la spiegazione del gioco, esitando nella ricerca di un termine (turno 6); l'immediato sostegno lessicale di Martina (turno 7) è subito ripetuto da Fatima (turno 8), cosa che l'insegnante mostra di apprezzare (turno 9: “benissimo”). Fatima insiste nel tentativo di spiegazione, ricevendo nuovamente una conferma (turno 11: “giusto”). Ai turni 12-14, Fatima e Martina costruiscono in modo coordinato una nuova fase della spiegazione, nella quale è ancora determinante il sostegno lessicale di Martina (turno 13). Ai turni 15 e 17, l'insegnante riformula, riassumendola, la spiegazione di Fatima, la quale conferma questa riformulazione, prima attraverso un segnale di ascolto (turno 16), quindi sovrapponendosi alla parte finale del turno 17.

(2)

1. Ins.: Questo gioco? (.) Come si fa? (3) si comincia?
2. Fatima: si comincia (.) un bimba
3. Ins.: mm
4. Fatima: = no un bimba va beh
5. Lorenzo: va beh Fat!
6. Fatima: = e poi deve lenciare un[un
7. Martina: [un dado
8. Fatima: = un da:do!
9. Ins. = benissimo
10. Fatima: = per (.) conta:re
11. Ins.: giusto
12. Fatima = [e mettere
13. Martina: [e mettere le pedine
14. Fatima: deve mettere i pedine (.) sotto questi qua-deve mettere-
15. Ins.: giusto! Allo:ra-Scusa ve ma non sento! (.) Allora la Fatima ha detto che bisogna lanciare il dado
16. Fatima: = mm
17. Ins.: e mettere le ped[ine
18. Fatima: [ne

L'interazione è basata su un doppio coordinamento: tra Fatima e i compagni (Lorenzo e soprattutto Martina) e tra Fatima e l'insegnante. L'autorità epistemica di Fatima viene promossa in relazione al significato comunicativo dei suoi turni: il sostegno alla produzione lessicale è subordinato alla promozione della partecipazione attiva di Fatima; l'efficacia di questa promozione è segnalata dalla conferma attiva della riformulazione dell'insegnante, attraverso cui Fatima segnala il proprio status di autrice della descrizione del gioco.

Chi fa i ricci a Fatima

Nell'esempio 3, l'insegnante pone inizialmente una domanda ("C'ho i ricci?"), in seguito alla manipolazione dei suoi capelli da parte di Fatima. Nei turni successivi, l'insegnante e Fatima conversano sui ricci: al turno 6, Fatima introduce la parola araba "gama", che probabilmente sta per moschea ("jama") e che l'insegnante non conosce. L'insegnante chiede aiuto ad Ahmed, un altro bambino marocchino (turno 7), ma interviene un terzo bambino marocchino, Madi che, insieme a Fatima, ripete il termine. Al turno 10, l'insegnante chiede nuovamente aiuto ad Ahmed, ma Madi e Fatima pronunciano il termine "giam", che l'insegnante tenta vanamente di ripetere (turno 15: "giaba"), proiettando una diversa pronuncia di Madi ("gema"), accompagnata da una risatina, pronuncia che l'insegnante ripete.

(3)

1. Ins: C'ho i ricci? ((rivolta a Fatima))
2. Fatima: sì, ricci!
3. Ins: ti piacciono?
4. Fatima: sì! (2) anche la mamma mi fa un ricci!!

5. Ins: hh la tua mamma ti fa i ricci?
6. Fatima: = mi por- mi porta al gama'!
7. Ins: oh perbacco! (hh)! Che cos'è? ((rivolta ad Ahmed)) Prova a dire che cos'è, ti porta una?
8. Madi: [al gama'!
9. Fatima: [al gama'!
10. Ins: e che cos'è? Come si dice in italiano? ((rivolta ad Ahmed))
11. Bambino: che cos'è?
12. Ins: = eh senti cos'ha detto?
13. Madi: [giama!
14. Fatima: [giama!
15. Ins: giaba:
16. Madi: ge:ma'! (hh)
17. Ins: gema:

Al turno 18 (incomprensibile), Fatima si consulta con Ahmed, dopodiché Ahmed pronuncia "shurya", fraintendendo (probabilmente Fatima dice *sha'r*, 'capelli'). Al turno 20, Fatima parla arabo con i compagni e nuovamente Madi cerca di tradurre senza successo (turno 21). Al turno 23, Fatima tenta una nuova spiegazione, imprecisa ("Quella a tagliare i cape:lli"), che genera un nuovo tentativo dell'insegnante, la quale fornisce un indizio ("una forbice?") che Fatima raccoglie al turno 25 ("sì"), ma aggiungendo una frase che nuovamente non risulta comprensibile all'insegnante, e che probabilmente evoca il fatto che, a Reggio Emilia, molte famiglie portano i bambini a tagliarsi i capelli in moschea. L'insegnante si rivolge per la terza volta ad Ahmed per chiedere sostegno: questa volta Ahmed risponde positivamente alla richiesta, ma non fornisce alcun aiuto. Dopo una pausa di tre secondi, dopo il tentativo di Ahmed, Fatima trova finalmente il termine (turno 33: "un parrucchiere!"), accolto dall'insegnante con una manifestazione enfatica di comprensione.

18. Fatima: (?)
19. Ahmed: shurya? ((appare perplesso))
20. Fatima: ana fi gama-fi gama!
21. Madi: quello che si fa così! ((mima a mani congiunte qualcosa davanti alla pancia))
22. Ins: una cintura?
23. Fatima: noooooo! Quella a tagliare i cape:lli
24. Ins: una forbice?
25. Fatima: sì! Poi, come-come il papà mio! Come:
26. Ins: e- gia- e giama'? (.) cos'è? Tu lo sai? ((rivolta ad Ahmed))
27. Ahmed: sì!
28. Ins: che cos'è?
29. Ahmed: unaaaaa:- (.) gama' uhm aaaaa (.) lo si che la chiamano (?) (.) una gama'
30. Ins: siediti bene, scusami, veh, perché
31. Ahmed: = al-gama è-ehm-e: (.) una gama' ehm e:
32. (3)
33. Fatima: un parrucchiere!

34. Ins: ahh:!! Ti porta dal parrucchie:re!

La sequenza evidenzia una costruzione coordinata della traduzione, attraverso ripetuti tentativi che coinvolgono i bambini marocchini. L'insegnante formula diverse domande per comprendere il significato del termine arabo che non capisce, attivando un tentativo coordinato di tradurlo, che provoca errori e fraintendimenti. La sequenza evidenzia da un lato la promozione dell'autorità epistemica dei bambini come interpreti *ad hoc*, dall'altro la negoziazione laboriosa dei significati linguistici tra i bambini. Nonostante il fallimento dell'attività traduttiva, l'interazione sollecita una riflessione che alla fine porta Fatima a proporre la traduzione corretta.

Un disegno bello

Nella fase iniziale della lunga interazione che costituisce l'esempio 4, l'insegnante pone una domanda a Mary sui disegni appena mostrati ai bambini (turno 28: "sono belli?"). Mary formula un'eco della parte finale della domanda ("elli!") e l'insegnante segnala il proprio ascolto ("mm"), prima di passare a una seconda domanda.

(4a)

28. Ins.: qua degli amici avevano fatto delle forme belle è vero? Con dei colori belli.

Guardate questi materiali che abbiamo preparato (4) Mary guarda! ((Mary si gira))

Sono belli?

29. Mary: elli!

30. Ins.: mm che colori sono anche?

Più avanti, l'insegnante invita le bambine a disegnare "delle forme belle". Nella sequenza che segue, Mary cerca di riprodurre per due volte (turni 113, 117) il tipo di apprezzamento precedentemente introdotto dall'insegnante.

(4b)

112. Ins.: lo usate insieme, insieme si usa, Franci! (3) Provate a fare delle forme belle su questo tavolo:

113. Mary: (eppella:)

((2 turni omessi))

115. Ins.: così! Brava Elena! Tu non togliere però quelli dell'Elena Franci, altrimenti:

116. (5)

117. Mary: è ppeecllo!

Nel prosieguo dell'interazione (esempio 4c), l'insegnante promuove in modo diretto l'attività di Mary, che chiede conferma del fatto di essere invitata a fare qualcosa di "bello"; l'insegnante conferma, poi ripete ancora due volte l'invito.

(4c)

143. Ins: Anche tu! Mary prova a farlo anche tu!

144. Mary: = è pppella (vaa?)!

145. Ins.: è bella, sì. Prova a farla qua Mary! (5) Vuoi usare questi? (3) Prova!

L'insegnante inizia a confermare sistematicamente l'azione di Mary (esempio 4d) e la sua attenzione per la promozione del coinvolgimento di Mary diventa sempre più intensa (esempi 4e, turno 227; esempio 4f, turno 242).

(4d)

168. Mary: è pppeeelllo! °(giaia! ?)°

169. Ins: °brava!°

(4e)

221. Ins.: °che cosa vuoi fare Mary?°

222. Bea: = heeci! Dai basta prender le perle!

223. Mary: là: ((indica con la mano))

224. Ins.: vuoi disegnare? (3) [con i colori?

225. Sara: [vado a prender le perle!

226. Mary: (?)

227. Ins.: vuoi fare un disegno bello?

(4f)

239. Ins: Hai fatto un cerchio Elena?

240. Elena: sì.

((Francesca fa un cerchio, alza la testa, Mary di fianco a lei la sta guardando, le sorride)).

241. Mary: è bee [ella!

242. Ins.: [brava Franci! Prova Mary anche tu!

Verso la fine dell'interazione, Mary valuta positivamente il proprio disegno (turno 344) e l'insegnante subito conferma questa auto-valutazione (turno 345). Dopo una lunga pausa, Sara attrae l'attenzione dell'insegnante (turno 347) coinvolgendola in una conversazione sul suo disegno. Dopo una valutazione positiva del suo disegno da parte di un bambino, Sara sottolinea prontamente come anche Mary stia "diventando brava" (turno 353). L'insegnante riprende questa valutazione positiva dell'apprendimento di Mary, enfatizzandola (turno 354: "molto"); dopo un'altra lunga pausa, la riprende nuovamente come punto di partenza per invitare Sara a ribadirla ("Ha fatto delle belle forme Mary Sara?"). Mary coglie l'occasione per provare a descrivere il proprio disegno (turno 355) e l'insegnante sostiene questo tentativo attraverso un'eco interrogativa.

(4g)

344. Mary: peeeello! Pe-pe-peeeelllo! ((si allunga per far vedere un disegno all'insegnante))

345. Ins: è bello. Sì.

346. (10)

347. Sara: guarda! Uh!

348. Ins: dov'è andato? ((Sara e l'insegnante ridono))

349. Ins: s'è nascosto! (.) Mettiamolo qua che si vede bene. Cosa hai fatto Sara qua?

350. Sara: mmm- un re- un castello!

351. Ins: un castello?

352. Bambino: bello castello

353. Sara: anche la Mary (.) sta diventando brava

354. Ins: sì, molto brava sta diventando (5) Ha fatto delle belle forme Mary Sara?

355. Mary: a foiie!

356. Ins: delle foglie?

In questa lunga interazione, l'insegnante invita le bambine ad apprezzare le proprie e altrui creazioni artistiche. In particolare, facilita con insistenza la partecipazione attiva di Mary, senza mai evidenziarne i problemi linguistici. Questa facilitazione è basata principalmente su apprezzamenti, ma anche su domande che richiedono precisazioni (turni 348, 349, 351, 354) e su segnali di riconoscimento ed eco (turni 345, 354, 356). Queste azioni promuovono la partecipazione di tutti i bambini, ma in modo particolare risultano efficaci nel promuovere lo *status* epistemico di Mary.

Ascoltate una storia

Nell'esempio 5, l'insegnante promuove la narrazione di una storia da parte di Mary. Inizialmente, stimola l'attenzione di Mary con una domanda indiretta ("la Mary che cosa sta facendo?"), alla quale la bambina risponde direttamente, ma in modo stentato. Anziché correggerla, l'insegnante promuove l'interazione con una richiesta di chiarimento (turno 3: "sta dormendo chi?"). Mary risponde, evidenziando problemi linguistici ancora più accentuati (turno 4). L'insegnante formula allora una nuova domanda, questa volta per chiarire il contenuto del turno di Mary. Dopo la risposta di Mary ("capassetto osso"), l'insegnante riformula "osso" come "orso" (turno 8), ignora la successiva risposta di Mary, quasi incomprensibile, quindi mette in dubbio la presunta presenza dell'orso nella storia (turno 10: "c'è l'orso nella storia di cappuccetto?"). La configurazione della domanda è potenzialmente ambigua: può essere sia una correzione, sia un modo di promuovere la partecipazione di Mary. L'insegnante comunque non insiste e si ritira dalla conversazione, che prosegue per 6 turni attraverso le correzioni dei bambini italofoni, che non accettano la presenza dell'orso, sovrastando anche un tentativo di Mary di riprendere la parola (turno 15). Al turno 17, l'insegnante pone una nuova domanda dubbiosa ("chi c'è?"), alla quale Mary risponde in modo esteso, benché poco comprensibile.

(5)

1. Ins.: la Mary cosa sta facendo?

2. Mary: facea- sta domme:ndo

3. Ins.: sta dormendo chi?

4. Mary: sta dommendo la storia capassetto

5. Ins.: la storia di cappuccetto?

6. Mary: capassetto osso!

7. Marta: [ho tanto: ho tanto

8. Ins.: [l'orso?

9. Mary: e io faccio (?)orte

10. Ins: c'è l'orso nella storia di cappuccetto?

11. Bambina: = ma noooooo!

12. Mary: sì-nooo [oooo!

13. Marta: [c'è il lu:po-

appare dapprima sorpresa (turno 45), poi sembra conciliare le due versioni nella sua narrazione (turno 47), ignorando la contraddizione. L'insegnante, tuttavia, interpreta la frase di Mary come riaffermazione della contraddizione, facendolo notare alle altre bambine, che insistono nella loro versione (turni 49, 51).

34. Mary: aloa, lupo mette in pa:ncia!
 35. Ins.: li mette in pancia, è vero.
 36. Sara: = Angela, [sai che:
 37. Mary: [e ha fatto:
 38. Elena: [nel saaaaaccco!
 39. Ins.: nel sa:cco.
 40. Mary: e ha de- [(?) un sapo:ne. e ha trovato. E ha dato (?) stoia. Un caste:llo.
 41. Elena: [nel sacco di sassi!
 42. Bambina: ma non c'erano i sa:ssi! Do:po c'erano i sassi!
 43. Ins.: ma lo sai che l'Elena ha detto che il lupo i capretti li mette nel sacco!
 44. Marta: no [ooo!
 45. Mary: [sacco?
 46. Ins.: eh.
 47. Mary: e il lupo i mette i sacco, ya ya mette i pancia.
 48. Ins.: il lupo non li mette nel sacco, li mette nella pancia [ha detto la Mary.
 49. Marta: [li me[tte nel sa:cco!
 50. Mary: [(?) la stoia:
 51. Elena: [ma no, li mette nel saaaaccco!
 52. Mary: [cappuccetto rosso
 53. Marta: [e poi

Si genera un po' di confusione, alla quale l'insegnante pone termine riformulando un nuovo turno di Mary, quindi rilanciando la narrazione della storia (turno 55). Mary continua nella sua narrazione, introducendovi un maiale (turno 56: "maiaie"): dopo aver invitato una bambina a non distogliere l'attenzione, l'insegnante raccoglie il nuovo suggerimento di Mary, riformulandone il significato (turno 58: "quella dei maialini sì"). Dopo due secondi di pausa, che segnalano l'aspettativa di un nuovo turno di Mary, quest'ultima continua la sua narrazione.

((i bambini parlano insieme; interviene l'insegnante)).

54. Mary: (?) cappare
 55. Ins.: gli ha detto di scappare!
 56. Mary: [scappare, ma- scuola- maiaie
 57. Marta: [(?) l'orologio
 58. Ins.: aspetta, che quella dei maialini sì
 59. (2)
 60. Mary: maiale i caie i caie m sacco!

In questa interazione, l'insegnante non corregge mai Mary, bensì incoraggia sia la sua narrazione, attraverso domande di chiarimento (turni 3, 5, 8, 10, 17, 28, 30), riformulazioni degli aspetti importanti poco chiari (turni 26, 33, 55) e conferme (turni 35, 58), sia il coinvolgimento degli altri bambini (turni 20, 24, 39, 43, 48).

5. Conclusioni

Dall'analisi proposta nella sezione precedente, è possibile trarre cinque conclusioni. La prima e più importante riguarda la configurazione delle azioni delle insegnanti che permettono di promuovere la partecipazione attiva delle bambine all'interazione.

In senso generale, la funzione delle azioni delle insegnanti dipende dalle condizioni di conoscenza della lingua italiana evidenziate dalle bambine: quindi, le insegnanti orientano la loro azione di promozione della partecipazione delle bambine alle manifestazioni di tale conoscenza. Le azioni delle insegnanti sono (1) azioni di sostegno diretto dell'azione nel caso di Mary e (2) azioni di promozione del coordinamento tra bambine/i nel caso di Fatima. La promozione del coordinamento può essere considerata, in termini pedagogici, un obiettivo legato a conoscenze più avanzate della lingua.

Le azioni più importanti, sia di sostegno, sia di promozione del coordinamento, sono configurate in tre modi: domande promozionali, riformulazioni come "formulazioni" (Heritage, 1985; Hutchby, 2007) e conferme dei turni.

Le domande configurate come promozionali possono: 1) avviare la partecipazione ("cosa vuol dire arca?"; "Questo gioco? (.) Come si fa? (3) si comincia?"; "che cosa vuoi fare Mary?"; "Mary guarda! Sono belli?"; "la Mary che cosa sta facendo?"; 2) invitare a chiarire i contenuti ("la tua mamma ti fa i ricci?"; "che cos'è?"; "sta dormendo chi?"; "del capretto?"). Possono anche avere entrambe le funzioni ("che storia stai raccontando Mary?"; "c'è l'orso nella storia di cappuccetto?").

Le riformulazioni configurate come formulazioni possono: 1) glossare ("ma lo sai che l'Elisa ha detto che il lupo i capretti li mette nel sacco!"); 2) riassumere ("Allora la Fatima ha detto che bisogna lanciare il dado"); 3) sviluppare ("ahh!: Ti porta dal parrucchie:re!"; "ahhhh! Del lupo e i sette capretti!") il nocciolo dei turni delle bambine. Le formulazioni sostengono la partecipazione attiva delle bambine migranti e chiariscono agli altri bambini il contenuto dei loro turni ("il lupo non li mette nel sacco, li mette nella pancia ha detto la Mary").

Le conferme dei turni sono configurate come: 1) apprezzamenti ("benissimo"; "giusto"; "così! Brava"); 2) segnali di ascolto e conferma, minimi ("mm") o più articolati ("mm la barca, va bene."; "sì, molto brava sta diventando").

La differenza tra azioni di sostegno e azioni di promozione del coordinamento non riguarda la loro configurazione: dipende dall'organizzazione delle sequenze in cui esse sono inserite. In particolare, questa differenza è proiettata dal diverso uso comunicativo della lingua italiana da parte delle bambine: se l'azione della bambina evidenzia un uso comunicativo efficace della lingua italiana, l'insegnante promuove il coordinamento tra bambine/i; se invece evidenzia un uso comunicativo problematico della lingua italiana, l'insegnante la sostiene in modo diretto.

La seconda conclusione, che discende dalla prima, è che le domande promozionali, le formulazioni e le conferme dei turni sono indicatori di una forma dialogica di facilitazione che sostituisce la valutazione, lo *scaffolding* e, di conseguenza, l'organizzazione gerarchica dell'interazione. Nell'interazione non si producono presta-

zioni specializzate di insegnamento, né valutazioni delle prestazioni delle bambine. Le azioni delle insegnanti non sono forme di *scaffolding* della produzione linguistica, né sostegni didattici alla conversazione in seconda lingua (Walsh, 2011). In altri termini, le azioni delle insegnanti non segnalano una differenza gerarchica di *status* e autorità, riguardante la conoscenza della lingua, bensì promuovono lo *status* e l'autorità delle bambine. Si produce quindi una forma di interazione che sostituisce l'insegnamento, così come viene generalmente inteso nel sistema educativo: le interazioni non segnalano una forma di insegnamento dialogico (Mercer - Littleton, 2007), ma una forma di "dialogo senza insegnamento" (Baraldi, 2009b).

La terza conclusione riguarda la partecipazione all'interazione da parte dei bambini, che si posizionano spesso come "co-promotori" della partecipazione delle due bambine migranti, collaborando attivamente con l'insegnante. L'azione di questi bambini include anche manifestazioni di autorità epistemica superiore, in particolare nei casi in cui le azioni delle due bambine migranti sono trattate come "errori" (esempi 1 e 5). Nell'azione dei bambini prevale, tuttavia, il sostegno della partecipazione e dello *status* epistemico delle due bambine migranti, ad esempio nelle interazioni che coinvolgono Arianna e Fatima (esempio 1), Fatima, Ahmed e Madi (esempio 3), Martina, Lorenzo e Fatima (esempio 2), Sara e Mary (esempio 4). L'azione dell'insegnante promuove l'attenzione e la partecipazione attiva dei bambini anche nei casi in cui la comprensione, e di conseguenza la collaborazione, è più difficile (esempio 5). Le azioni delle insegnanti hanno quindi successo sia nel facilitare la partecipazione attiva, sia nel promuovere attenzione e sostegno per la partecipazione attiva.

La quarta conclusione riguarda l'apprendimento della lingua italiana che è visibile nell'uso comunicativo, come *status* e autorità in tale uso, e che è correlato all'azione promozionale, di insegnanti e coetanei italofoni, nei confronti di *status* e autorità. I turni di Fatima evidenziano un uso comunicativo efficace della lingua italiana e anche dei miglioramenti in questo uso (esempi 1-3). I turni di Mary, invece, evidenziano problemi sistematici nell'uso della lingua italiana: nonostante ciò, la facilitazione dell'insegnante permette a Mary di usare la lingua italiana per esprimere apprezzamenti (esempio 4) e persino per raccontare una storia complessa (esempio 5). In entrambi i casi, quindi, nell'interazione sono rilevanti lo *status* e l'autorità delle bambine per quello che riguarda la conoscenza della lingua.

La quinta e ultima conclusione riguarda la forma dell'identità che viene resa rilevante attraverso la gestione dell'autorità epistemica (Raymond - Heritage, 2006). Nelle interazioni analizzate, nonostante le bambine siano migranti, non vengono rese rilevanti le identità "culturali": pertanto, non si produce una "comunicazione interculturale", cioè una comunicazione che renda rilevanti differenze di identità culturale (Ting-Toomey, 1999). Si osserva invece la costruzione della rilevanza di un *mélange* (Nederveen Pieterse, 2004) tra due componenti dell'identità delle bambine. Da una parte, l'uso specifico della lingua proietta le domande, le formulazioni e le conferme dell'insegnante e il sostegno dei coetanei: ciò evidenzia la rilevanza assegnata alla diversità linguistica nella costruzione dell'identità (Piller, 2011).

Dall'altra parte, l'espressione personale specifica è sempre resa rilevante nella promozione della partecipazione attiva delle bambine. Si osserva così la costruzione comunicativa della rilevanza di un'identità ibrida linguistico-personale delle bambine migranti.

In sintesi, la ricerca qui presentata evidenzia che, nel contesto scolastico specifico analizzato, una forma dialogica di interazione, che si produce attraverso l'azione di facilitazione delle insegnanti e la collaborazione attiva dei coetanei, può innalzare lo *status* epistemico (e quindi l'autorità epistemica) delle bambine migranti nell'uso della lingua italiana e rendere rilevante una loro identità ibrida linguistico-personale. Per capire se e quanto questi risultati possano essere generalizzati ad altri contesti scolastici e ad altre proposte pedagogiche, occorrono ulteriori e più ampie ricerche.

Bibliografia

- BARALDI C. (2009a), La costruzione dell'identità culturale nell'interazione in lingua 2 con studenti migranti, in BERRUTO G. - BRINCAT J. - CARUANA S. - ANDORNO C. (a cura di), *Atti dell'8° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea*, Guerra, Perugia: 267-286.
- BARALDI C. (ed.), (2009b), *Dialogue in Intercultural Communities. From an Educational Point of View*, John Benjamins, Amsterdam.
- BARALDI C. (2012), Intercultural education and communication in second language interactions, in *Intercultural Education* 23(4): 297-311.
- BARALDI C. - IERVESE V. (eds.), (2012), *Participation, Facilitation, and Mediation. Children and Young People in their Social Contexts*, Routledge, London.
- BJÖRK-WILLÉN P. (2008), Routine trouble: how preschool children participate in multilingual instruction, in *Applied Linguistics* 29(4): 555-577.
- CILIBERTI A. - PUGLIESE R. - ANDERSON L. (2003), *Le lingue in classe*, Carocci, Roma.
- CLEGHORN A. - PROCHNER L. (2012), Looking into early childhood education and development spaces: Visual ethnography's contribution to thinking about quality, in *Global Studies of Childhood* 2(4): 276-285.
- EDWARDS C. - GANDINI L. - FORMAN G. (eds.), (1998), *The hundred languages of children*, Ablex, Greenwich (CT).
- FARINI F. (2011), Cultures of education in action: Research on the relationship between interaction and cultural presuppositions regarding education in an international educational setting, in *Journal of Pragmatics* 43: 2176-2186.
- GARDNER R. (2007), "Broken" starts: Bricolage in turn starts in second language talk, in HUA Z. - SEEDHOUSE P. - COOK V. (eds.), *Language Learning and Teaching as Social Interaction*, Palgrave, Houndsmill: 58-71.
- GARDNER H. - FORRESTER M. (eds.), (2010), *Analysing interactions in childhood: Insights from conversation analysis*, Wiley-Blackwell, Chichester.
- GOODWIN C. - HERITAGE J. (1990), Conversation analysis, in *Annual Review of Anthropology* 19: 283-307.
- GRASSI R. (2007), *Parlare all'allievo straniero*, Guerra, Perugia.

- HARRÉ R. - VAN LANGENHOVE L. (eds.), (1999), *Positioning Theory*, Blackwell, Oxford.
- HERITAGE J. (1985), Analysing news interviews: Aspects of the production of talk for an overhearing audience, in VAN DIJK T. (ed.), *Handbook of Discourse Analysis*, Vol. 3: *Discourse and Dialogue*, Academic Press, London: 95-117.
- HERITAGE J. (2012), Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge, in *Research on Language and Social Interaction* 45(1): 1-29.
- HERITAGE J. - CLAYMAN S. (2010), *Talk in action. Interactions, identities, and institutions*, Wiley-Blackwell, Chichester.
- HERITAGE J. - RAYMOND G. (2005), The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction, in *Social Psychology Quarterly* 68(1): 15-38.
- HUTCHBY I. (2007), *The Discourse of Child Counselling*, John Benjamins, Amsterdam.
- JAMES A. - JAMES A. (2004), *Constructing childhood. Theory, policy and social practice*, Palgrave, Houndmills.
- JAMES A. - JENKS C. - PROUT A. (1998), *Theorizing childhood*, Polity Press, Oxford.
- JANS M. (2004), Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation, in *Childhood* 11(1): 27-44.
- KASPER G. - KIM Y. (2007), Handling sequentially inapposite responses, in HUA Z. - SEEDHOUSE P. - COOK V. (eds.), *Language Learning and Teaching as Social Inter-action*, Palgrave, Houndsmill: 22-41.
- LUHMANN N. (2002), *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- MANTOVANI S. (a cura di) (2002), *Nostalgia del futuro*, Junior, Bergamo.
- MARGUTTI P. (2010), On designedly incomplete utterances: What counts as learning for teachers and students in primary classroom interaction, in *Research on Language and Social Interaction* 43(4): 315-345.
- MEHAN H. (1979), *Learning Lessons*, Harvard University Press, Cambridge.
- MERCER N. - LITTLETON K. (2007), *Dialogue and Development of Children's Thinking*, Routledge, London.
- NEDERVEEN PIETERSE J. (2004), *Globalization & culture*, Rowman & Littlefield, Lanham.
- O'CONNOR M.C. - MICHAELS S. (1996), Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion, in HICKS D. (ed.), *Discourse, Learning, and Schooling*, Cambridge University Press, Cambridge: 63-103.
- PERCY-SMITH B. (2010), Councils, consultation and community: Rethinking the spaces for children and young people's participation, in *Children's Geographies* 8(2): 107-122.
- PILLER I. (2011), *Intercultural communication. A critical introduction*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- PROUT A. - SIMMONS R. - BIRCHALL J. (2006), Reconnecting and extending the research agenda on children's participation: Mutual incentives and the participation chain, in TISDALL E.K.M. - DAVIS J.M. - HILL M. - PROUT A. (eds.), *Children, young people and social inclusion*, Policy Press, Bristol: 75-101.
- PUGLIESE R. (2005), "Constructing the other": Discursive processes in academic and social labelling, in HERRLITZ W. - MAIER R. (eds.), *Dialogues in and around multicultural schools*, Niemeyer, Tübingen: 187-205.

- RAYMOND J. - HERITAGE J. (2006), The epistemics of social relations: Owning grandchildren, in *Language in Society* 35: 677-705.
- SEEDHOUSE P. (2004), *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*, Blackwell, Oxford.
- SEEDHOUSE P. (2007), Interaction and constructs, in HUA Z. - SEEDHOUSE P. - COOK V. (eds.), *Language Learning and Teaching as Social Inter-action*, Palgrave, Houndsmill: 9-21.
- SHARPE T. (2008), How can teacher talk support learning?, in *Linguistics and Education* 19: 132-148.
- SHIER H., (2001) Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations, in *Children & Society* 15: 107-117.
- SINCLAIR R. (2004), Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable, in *Children & Society* 18: 106-118.
- SINCLAIR J. - COULTHARD M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, Oxford.
- TING-TOOMEY S. (1999), *Communication across cultures*, The Guilford Press, New York.
- WALSH S. (2011), *Exploring Classroom Discourse*, Routledge, London.
- WINGARD L. (2007), Constructing time and prioritizing activities in parent-child interaction, in *Discourse & Society* 18(1): 75-91.
- YOUNG R.F. (2007), Language learning and teaching as discursive practice, in HUA Z. - SEEDHOUSE P. - COOK V. (eds.), *Language Learning and Teaching as Social Inter-action*, Palgrave, Houndsmill: 251-271.

[testo	inizio di sovrapposizione (parentesi quadre allineate una sotto l'altra)
(.)	pausa breve (meno di mezzo secondo)
(n)	pausa lunga (il numero indica approssimativamente i secondi)
(?)	testo non comprensibile
<u>testo</u>	testo pronunciato con enfasi o a volume più alto
((testo))	commenti del trascrittore
.,?!)	punteggiatura (indica approssimativamente l'intonazione)
°testo°	volume basso
test-	troncatura di un suono
te::sto	allungamento di un suono (tanto maggiore quanti più sono i :)
<u>h</u>	risatina
=	continuità di emissione vocale, senza stacco

Passato remoto, passato prossimo e imperfetto: uso biografico e fittizio delle forme al passato nelle interlingue di immigrati di area partenopea³

The study focuses on the expression of past temporal relations in biographic and fictional narratives by several groups of immigrant learners of Italian L2 living in Naples and the surrounding area. Learners' results are compared to those of the native speakers of Italian. Data analysis shows that learners use the past forms (passato remoto, passato prossimo, imperfetto) of Italian verbs in their narratives, but do so differently from the native speakers' with regard to discourse principles with noticeable consequences for the *consecutio temporum* and the organization of the whole text. Furthermore, all learner groups use the *passato remoto*, thus avoiding the "auxiliary + past participle" analytical strategy, and show problems with the use of the *imperfetto* and the past in subordinate clauses.

1. *Introduzione*

Lo studio si propone di analizzare l'espressione delle relazioni temporali, con particolare riferimento all'area del passato, in racconti fittizi e biografici prodotti da diversi gruppi di apprendenti, nella fattispecie da immigrati slavi (ucraini e polacchi), maghrebini, nigeriani, ghanesi, tutti di livello postbasico avanzato, con apprendimento per alcuni misto (istituzionale e naturale), per altri spontaneo.

Tutti i soggetti in questione risiedono nell'area di Napoli e dintorni, un'area particolarmente interessante per l'uso del passato, poiché l'input di esposizione fornisce ai residenti tre forme: il passato prossimo o composto, il passato remoto o semplice e l'imperfetto.

L'acquisizione delle relazioni temporali in italiano L2 da parte di soggetti immigrati ha attirato l'attenzione degli studiosi già da diverso tempo (per una panoramica, cfr. Giacalone Ramat, 2003), tuttavia sempre in relazione a immigrati di area

¹ Università di Napoli "Federico II".

² Université de Paris VIII.

³ Il lavoro è stato svolto nell'ambito del progetto di ricerca "Dimensioni, misure e determinanti dell'integrazione degli immigrati nelle società di destinazione" (diretto da Salvatore Strozza), cofinanziato dalla Compagnia San Paolo, dal Banco di Napoli e dal Polo delle Scienze Umane e Sociali dell'Università di Napoli "Federico II" nell'ambito del programma FARO, annualità 2010 e 2011 (CUP: E61J12000180005).

Il lavoro è stato, inoltre, scritto e diretto da Patrizia Giuliano, che ha anche analizzato la gran parte dei dati; Simona Anastasio ha studiato i dati degli informatori polacchi; Rosa Russo si è occupata dei dati degli informatori ghanesi.

settentrionale, in cui, com'è noto, nell'italiano parlato il passato remoto è stato del tutto soppiantato dal passato prossimo. Del resto, gli apprendenti studiati avevano L1 differenti da quelle dei soggetti da noi esaminati. Il nostro studio permette, dunque, da un lato di approfondire una tematica cruciale della linguistica acquisizionale, dall'altro di valutare alcune componenti nuove, legate al diverso input di esposizione degli informatori intervistati e alle loro lingue materne.

La nostra analisi dimostrerà che le forme del passato impiegate dagli immigrati non sono diverse da quelle dei nativi (passato prossimo, passato remoto e imperfetto), ma che il loro impiego può divergere in relazione alle funzioni testuali che tali forme esplicano nei testi degli italofoeni, con conseguenze evidenti per la *consecutio temporum* e l'organizzazione olistica del testo narrativo.

2. I dati e il quadro teorico

I dati analizzati sono di due tipi: racconti fittizi e biografici. I racconti biografici hanno rappresentato un materiale ovviamente privilegiato per l'osservazione delle forme al passato nonostante l'ovvia diversità di tematiche affrontate dagli apprendenti. I racconti fittizi consistono in narrazioni elicitate attraverso due supporti: una storia per immagini (*Frog, where are you?*, di Mayer, 1969)⁴ e un cartone animato della serie polacca *Reksio* (creata da Marszałek nel 1967)⁵; tali narrazioni hanno permesso di avere un punto di confronto identico per tutti gli informatori, sebbene nel loro ambito l'uso del passato non possa che essere fittizio. I dati degli apprendenti sono stati sempre confrontati con dei gruppi di controllo italofoeni di area partenopea in relazione agli stessi compiti di cui sopra, al fine di stabilire similarità e divergenze rispetto ai nativi.

Sempre per gli apprendenti, ci siamo serviti della teoria delle varietà interlinguistiche così come formulata da Klein - Perdue (1992) e Giacalone Ramat (2003). Tutti i nostri apprendenti hanno un livello postbasico molto avanzato che è stato indagato in primo luogo in relazione alla morfologia del verbo: tutti dispongono di forme perfettive, imperfettive e progressive per il presente e il passato, oltre che di alcune forme al congiuntivo (soprattutto imperfetto) e al condizionale; per le proposizioni non finite, appaiono gerundive, più di rado participiali e perfino infiniti sostantivati. Sebbene inoltre non sia rientrato tra i nostri obiettivi l'indagine sistematica di altri domini grammaticali, i dati evidenziano un ricorso frequente alla subordinazione e l'ampiezza del vocabolario.

Per tutte le narrazioni analizzate, di nativi ed apprendenti, si è infine adottato un quadro di analisi di tipo funzionale-discorsivo, poiché l'informatore ha dovuto, per lo meno in linea teorica:

⁴ La storia narra le avventure di un bambino e di un cagnolino che vanno alla ricerca del loro ranocchio, fuggito via dal barattolo in cui era custodito.

⁵ L'episodio in questione narra del salvataggio da parte del cagnolino Reksio del suo padroncino, caduto in un lago ghiacciato mentre pattinava.

- a. attenersi alle modalità specifiche che l'italiano impone rispetto ad un certo genere o sotto-genere testuale (nel nostro caso racconti biografici e racconti fittizi di vario genere);
- b. interpretare le aspettative dell'interlocutore a seconda che questi condividesse o meno una serie di conoscenze con colui che narrava.

Per quest'ultimo punto, va evidenziato che i racconti biografici e quelli fondati sul cartone animato *Reksio* sono stati narrati in assenza di conoscenze condivise, poiché gli interlocutori non conoscevano i narratori, né avevano assistito alla proiezione del cartone in oggetto. Per i racconti elicitati col supporto raffigurativo *Frog, where are you?*, l'interlocutore ha invece potuto osservare le immagini in questione durante l'ascolto della narrazione.

3. *Obiettivi di ricerca*

Per gli italofoeni:

- a. Quali sono le forme di passato più attive nella varietà di italiano attuale di Napoli?
- b. Ammesso che, per la perfettività, il passato remoto sia ancora molto usato, che criteri seguono i napoletani nell'alternarlo a quello composto?

Per gli apprendenti:

- a. Quali sono le forme di passato attive nella varietà interlinguistica avanzata degli immigrati di area partenopea?
- b. Per il passato perfettivo, in particolare, si orientano esclusivamente verso una strategia analitica del tipo ausiliare + participio passato o conoscono ed usano anche le forme remote?
- c. Per tutte le forme di passato (imperfetto incluso), vengono impiegate secondo gli stessi criteri discorsivi dei nativi autoctoni?

4. *I racconti biografici*

4.1. I racconti biografici degli italofoeni

La Tabella 1 mostra i risultati relativi ai racconti biografici degli italofoeni (26 narrazioni):

I parlanti napoletani preferiscono raccontare i fatti biografici di trama attraverso l'impiego del passato remoto, indipendentemente dalla loro età (tra i 21 e i 34 anni: 18 soggetti; tra i 47 e i 55 anni: 4; tra i 60 e i 66 anni: 4) e dal livello di istruzione (8 locutori su 26 sono solo diplomati, mentre tutti gli altri hanno un diploma di laurea quadriennale).

Ma come vengono alternate le varie forme del passato dall'italofono di area partenopea nell'ambito di una stessa narrazione? E che idea può dunque farsi l'apprendente dell'uso di queste forme?

Tabella 1 - *Racconti biografici italofofoni**

	<i>Pres Sempl</i>	<i>Pres Progr</i>	<i>Pass Pross</i>	<i>Imperf</i>	<i>Imperf Progr</i>	<i>Pass Rem</i>	<i>Trap Pross</i>	<i>Tot</i>
<i>Trama</i>	54 (12%)	–	130 (29%)	9 (2%)	–	253 (57%)	–	446
<i>Sfondo</i>	253 (24%)**	5 (0,47%)	159 (15%)	408 (39%)	16 (1,50%)	120 (11%)	83 (8%)	1044

* I totali includono (per la tabella in questione come per tutte le altre in questo lavoro) anche forme verbali di trama o sfondo non pertinenti per l'analisi (così condizionali, congiuntivi, imperativi ecc.).

** È da notare che molte delle forme al presente che appaiono nello sfondo narrativo corrispondono, sia per gli italofofoni che per gli apprendenti (per i quali cfr. tabelle *infra*), a forme appartenenti al discorso diretto.

Studi recenti sull'impiego delle forme del passato in area campana mancano. Per l'uso del passato remoto e di quello prossimo, si possono prevedere legami col piano emotivo dell'enunciatore nel corso del racconto stesso, come spesso si è detto a proposito dell'alternanza tra queste due forme (cfr. Weinrich, 2004 [1964]; Bertinetto, 1986) per cui:

- il passato composto si presta alla funzione "commentativa" (ovvero di coinvolgimento psicologico/emotivo), mentre il passato semplice a quella "narrativa" (ovvero di narrazione impersonale);
- il passato composto marca un'attualità rispetto al momento dell'enunciazione, attualità che può essere sia reale che psicologica.

L'esempio (1) illustra una transizione al passato composto per effetto del coinvolgimento emotivo della narratrice:

(1) Rosa

...lui mi *mandò* un messaggio... e: e io lo *chiamai* gli *dissi* come stava che cosa stava facendo e *decidemmo* di incontrarci... *ci siamo visti ci siamo baciati abbiamo deciso* il giorno dopo di fidanzarci⁶

L'esempio (2) illustra alcune altre alternanze tra passato prossimo e remoto:

(2) Luigia

... *presi* l'ascensore per salire al nono piano... e: diciamo che in quel periodo non avevo paura dell'ascensore quindi benissimo prendevo l'ascensore # mi *son trovata* di suonare +// di di premere il pulsante per il nono piano *so' arrivata* al nono piano però non mi *accorsi* che le porte si aprivano dall'altro lato quindi quando *aprii* le porte per uscire mi *trovai* davanti al muro # quindi *fui presa* da uno spavento e da un terrore totale... mi *sentii* mancare l'aria *feci* a tempo a premere l'allarme # e *feci* // *fui spinta* giù da non so chi forse probabilmente dal portiere... e mi *son trovata* a scendere giù con l'ascensore # ovviamente scendendo giù *si aprirono* le porte e *sono* letteralmente *svenuta* dalla paura

⁶ Diamo di seguito le principali abbreviazioni e i simboli di trascrizione usati: Presente prog = Presente progressivo; Pass pross = Passato prossimo; Imperf = Imperfetto; Imperf prog = Imperfetto progressivo; Pass Rem = Passato remoto; Trap pross = Trapassato prossimo; Tot = Totale; # = pausa; e: / m: = pause parlate; +// = autoriformulazione; < > = trascrizione fonetica; [...] commenti del trascrittore; ... = omissioni; INT = intervistatore; : = allungamento vocalico.

Se in (1) lo slittamento al passato composto si accompagna all'emozione palpabile della locutrice, nell'estratto di Luigia l'abbandono e la ripresa del passato prossimo sono più ambigui. È possibile che lo slittamento al passato composto sia determinato dalla necessità discorsiva di marcare solo alcuni punti culminanti: gli enunciati "mi son trovata di suonare", "so' arrivata al nono piano", "mi son trovata a scendere", "sono letteralmente svenuta" si riferiscono alla fase iniziale e a quella risolutiva del racconto, che forse rivestono un ruolo particolare nella percezione nella narratrice, sebbene l'intero passaggio tra "mi son trovata" e "sono svenuta" sia di per sé "culminante".

In alcuni racconti accade anche che la parte iniziale della trama oscilli tra composto e remoto per poi "stabilizzarsi" intorno ad una delle due forme, così nell'esempio (3), in cui la stabilizzazione avviene intorno al remoto, con slittamenti sistematici verso il composto nei momenti di maggiore intensità emotiva:

(3) Enzo

allora *io sono andato* in ufficio alle undici [composto narrativo] perché avevo accompagnato mia figlia dal medico e poi sono andato in ufficio *mi so seduto* [composto narrativo] e: mentre stavo così # avevo fatto pure un atto notorio ad una signora e mentre stavo così vedevo [imperfetto narrativo] che non mi alzavo più # da solo e: *io pensai* "che mi è successo qua?" *chiamai a m:* il mio collega e *dicetti* [dissi] "Salvato' io non mi alzo più" Salvatore *disse* "non muoverti dalla sedia" # *tirò* la sedia fuori e *mi portarono all'ospedale...* [remoti narrativi] poi mentre stavo andando a fare e: ## la tac e allora *non ho capito più niente* io ricordo che *ho dato* i documenti a mia figlia [composti commentativi, intensità emotiva] e: ## quando *mi venne* la replica [un altro attacco] io *andai* in coma [remoti narrativi]

In alcuni racconti l'attualizzazione o intensità emotiva è resa col presente, mentre sia il passato composto che quello remoto assurgono, indistintamente, alla funzione narrativa.

Va anche osservato un uso commentativo del passato remoto, ovvero per attualizzare un evento, una funzione normalmente detenuta dal presente o dal passato composto:

(4) Elena

comunque io e la mia compagna di viaggio atterriamo all'aeroporto di Orly # dopo aver preso i bagagli e tutto e: e cerchiamo un telefono... comunque usciamo dall'aeroporto e andiamo alla ricerca di un taxi quando *all'improvviso ci sembrò* quasi di essere ritornate a Napoli # in pratica *vedemmo* dei poliziotti che stavano arrestando un criminale

In tal caso, il passaggio da una forma verbale all'altra crea un contrasto, in termini discorsivi, tale da dare una maggiore intensità emotiva agli enunciati riportati al remoto.

Nell'italiano di area partenopea il passaggio dal remoto al composto o viceversa è, in definitiva, frequente, repentino, e non sempre di facile interpretazione.

La tradizionale distinzione tra funzione narrativa e funzione commentativa può spiegare molti degli slittamenti da una forma all'altra ma di certo non tutti, poiché tali slittamenti sono spesso legati a operazioni enunciative inconscie e soggettive (tra quelle da noi identificati: remoto come funzione commentativa in opposizione al presente, composto solo per determinati picchi emotivi).

4.2. I racconti biografici degli apprendenti

La Tabella 2 illustra le forme verbali finite a cui i vari gruppi di apprendenti ricorrono nei loro racconti biografici⁷:

Tabella 2 - *Racconti biografici apprendenti*

	<i>Pres. Sempl.</i>	<i>Pres. Prog.</i>	<i>Pass. Pross.</i>	<i>Imperf.</i>	<i>Imperf. Progr.</i>	<i>Pass. Rem.</i>	<i>Trap. Pross.</i>	<i>Part.Pass. = Pass.Pross.</i>	<i>Tot.</i>
<i>Polacchi</i>									
<i>Trama</i>	–	–	96 (67%)	4 (3%)	–	41 (29%)	1* (0,50%)	–	143
<i>Sfondo</i>	224 (32%)	1 (0,14%)	128 (18%)	222 (32%)	2 (0,28%)	15 (2%)	1 (0,14%)	6 (1%)	700
<i>Arabofoni</i>									
<i>Trama</i>	3 (3%)	–	87 (77%)	3 (3%)	–	15 (13%)	–	–	113
<i>Sfondo</i>	166 (35%)	2 (0,42%)	104 (22%)	122 (26%)	2 (0,42%)	4 (0,84%)	3 (0,63%)	–	474
<i>Ucraini</i>									
<i>Trama</i>	27 (29%)	–	52 (56%)	3 (3%)	–	1 (1%)	–	9 (10%)	93
<i>Sfondo</i>	105 (35%)	3 (1%)	53 (17,5%)	94 (31%)	4 (1%)	2 (0,5%)	4 (1%)	5 (1,65%)	302
<i>Ghanesi</i>									
<i>Trama</i>	3 (7%)	–	25 (57%)	5 (11%)	4 (9%)	2 (5%)	–	–	44
<i>Sfondo</i>	14 (10%)	–	16 (12%)	58 (43%)	1 (0,74%)	2 (1,49%)	4 (3%)	–	134
<i>Romeni</i>									
<i>Trama</i>	5 (7,6%)	–	57 (87,6%)	–	–	3 (4,6%)	–	–	66
<i>Sfondo</i>	60 (25,4%)	–	62 (26,2%)	54 (22,8%)	1 (0,4%)	–	4 (1,6%)	–	236
<i>Nigeriani</i>									
<i>Trama</i>	1 (3%)	–	26 (90%)	2 (7%)	–	–	–	–	29
<i>Sfondo</i>	22 (39%)	–	12 (21%)	14 (25%)	5 (9%)	–	1 (2%)	–	57

* Impiego inappropriato per aspetto e tempo.

⁷ Sono stati analizzati 30 racconti biografici, distribuiti nel modo che segue: 10 per gli informatori polacchi, 5 per quelli ucraini, 5 ancora per i romeni, 4 per i locutori arabofoni, 2 per i nigeriani e per i ghanesi.

Per ciò che concerne le forme al passato usate nell'ambito della trama narrativa, il passato composto è la forma più frequente per tutti i gruppi; il passato remoto, però, non solo non è assente, ma ricopre un ruolo abbastanza decisivo nei racconti dei parlanti polacchi (29%) e, in misura minore, in quelli degli arabofoni (13%), benché entrambi i gruppi conoscano anche il composto. Ha invece un ruolo marginale o nullo negli altri gruppi (ucraini, romeni, nigeriani, ghanesi), per i quali, tuttavia, si dispone di poche interviste.

Ma quali altre forme sono alternate al remoto? E in base a quali principi discorsivi?

Il passato composto è la forma che di preferenza è alternata al remoto; va però notato che presso gli ucraini anche il presente ha un ruolo cruciale in tali alternanze (29% di trama).

Ancora per il remoto, emerge che la quasi totalità delle forme sono prodotte da apprendenti che hanno acquisito l'italiano in maniera spontanea, ovvero senza istruzione formale.

Quanto alle regole discorsive che regolano l'alternanza tra remoto e composto, in taluni casi esse non sembrano discostarsi da quelle individuate per i racconti degli italofofoni nativi: ovvero il remoto per la funzione narrativa e il composto per quella commentativa. Tuttavia, non è sempre questo il caso, poiché in diversi altri contesti l'alternanza sembra non corrispondere ad alcun criterio, così nei passaggi che seguono:

(5) Maya, L1 polacco, apprendimento misto

- a. mia mamma *ha chiesto* al negozio “chiedo scusa signora posso misurarla?” quella [la commessa] *disse* e: “no, non si può” poi *si è girata* e vicino sua amica questa signora *disse* “sta scema polacca”...
- b. mi è capitato sì nel pullman quello M1R... proprio con questa autista [una donna] io *ho chiesto* se gentilmente mi farebbe uscire davanti # e lei *disse* “perché dietro non puoi uscire?” il pullman era pienissimo era impossibile passare e praticamente *si è messa a dire* “sti stranieri di merda” e l'altre cose... e: *disse* pure brutte parolacce... io *ho detto* “guardi io non lo so” # *ho detto* “se gentilmente la [le] ripeto+//” # *ha detto* “no” perché entrano le persone davanti e lei [l'autista] non vede più niente

(6) Iwona, L1 polacco, apprendimento spontaneo

è successo che e: a pelle una persona non mi *piacque* al momento e *ho detto* “non voglio venire a lavorare da lui” m: era un maschio # invece e: mia migliore amica *ha detto* “va bene ci vado io” e: una brutta notte... lei *doveva* [è dovuta/dovette] scappare # dalla finestra... in tutto questo *si fece* male al braccio e: *dissi* “basta torno a casa”... lui era un ispettore di lavoro mi *fece* la denuncia # perché e: *ha saputo* tramite qualcuno dove io *sono andata* [ero andata] a lavorare # siccome *ho* m: *ri-fiutato* il lavoro da lui *ha detto* “io la mando via” e: mi *hanno fatto* l'espulsione dal paese... mi *hanno tenuta* tutta la notte + la giornata in questura # io non sapevo # ero traumatizzata perché non capivo ancora l'italiano m: c'era un ragazzo molto carino m: Roberto + il comandante... lui *mi consigliò* di venire qua a Napoli... non potevo fare nulla perché *ero già* [ero già stata] *espulsa*.

Contrariamente all'anarchia degli esempi (5) e (6), nell'esempio (7), fornito di seguito, l'informatore ghanese sembra ricorrere al passato remoto per motivi di messa in rilievo di un evento pregnante, ovvero per evidenziare l'informazione che dà origine al racconto; il suo impiego sarebbe perciò legato a variabili di tipo emotivo, secondo un principio che è opposto a quello normalmente seguito dai nativi, per i quali il passato semplice è riservato alla funzione narrativa (di mera elencazione dei fatti) e non a quella commentativa (di coinvolgimento psicologico).

(7) Ben, ghanese, L1 twi, apprendimento spontaneo

- a. sono cresciuto in una famiglia che praticamente papà non ha mai preso cura di me nemmeno mia mamma perché si sono divorziati appena che avevo 3 mesi e quindi all'età di 6 anni già vivevo con la moglie di mio padre che mia mamma non sapevo dov'era # l'ho conosciuta la prima volta quando avevo 13 anni # e stranamente il mio papà mi *abbandonò* pure quando avevo 14 anni quindi *ho cercato* di andare a vivere con mia mamma...
- b. incontro un signore che mi dice # che aveva un amico in Udine e *mi mandò* da lui # e sono rimasto due giorni # diceva che in Udine è difficile trovare qualcosa da fare # qui [indica la fine della strada dove è stata fatta l'intervista] proprio qui in fondo # c'è una baracca là # e allora *mi mandò* in quella baracca dove ho fatto due settimane lì

Nel nuovo estratto (8), infine, abbiamo due forme al remoto, di cui la prima (*feci*) sembra detenere una incontestabile funzione narrativa, mentre la seconda (*pigliai*) crea un evidente stonatura rispetto alla foga emotiva con cui il narratore riporta il macro-evento della sua fuga dall'Algeria:

(8) Larbi, algerino, L1 arabo, apprendimento spontaneo

[suo padre] <*ha ritt*> [ha detto] "No ma quando mai perché l'hai fatto devi tornare là # mo [adesso] chiamo il capitano!" # quello che mi ha portato lì mi *fèce* il piacere di farmi entrare in questa squadra # *ho detto* "No chiami o non chiami fai quello che ti pare!" io e: insomma... *ho deciso* +// *ho preso* soltanto il mio passaporto i documenti che mi occorreano *ho messo* altri stracci addosso e *pigliai* un altro taxi a volo senza dire nulla a casa

In definitiva, quasi tutti gli apprendenti conoscono e talora ricorrono al passato remoto, che viene alternato a quello composto, sebbene nelle loro L1 esistano forme uniche di passato perfetto (di tipo sintetico), ad eccezione del rumeno (che dispone anche di una forma di passato con ausiliare); l'impiego del remoto può però divergere in relazione alle funzioni testuali che tale forma esplica nei testi degli italofoeni, con conseguenze evidenti per la *consecutio temporum* e l'organizzazione olistica del testo narrativo.

4.3. L'imperfetto narrativo nei dati degli italofoeni

Gli stralci narrativi che seguono corrispondono ad esemplificazioni di imperfetto narrativo nei dati degli italofoeni.

(9) Enzo

allora io sono andato in ufficio alle undici... mi so' seduto e: mentre stavo così # avevo fatto pure un atto notorio ad una signora e mentre stavo così *vedevo* che non mi alzavo più # da solo e: io pensai "che mi è successo qua?" ...

(10) Ciro

un signore con una grossa motocicletta aveva sbagliato strada probabilmente ## e stava facendo l'inversione di marcia contro mano... e si mise in modo proprio trasversale e me lo trovai di fronte # io l'unica cosa potevo frenare # feci una frenata che quasi stavamo andando tutti a... finire sul parabrezza... lui poi ebbe più paura di noi # perché al posto di cioè m: di di fermarsi // insomma io volevo vedere se si era fatto qualcosa se si fosse impaurito # 'sto signore se ne andava con la motocicletta davanti # e io lo seguivo

In tali passaggi l'uso dell'imperfetto sembra corrispondere a quello che tradizionalmente si definisce "imperfetto narrativo", a causa del valore perfettivo di cui l'imperfetto si fa carico. Com'è noto, l'idea tradizionale è che l'imperfetto narrativo serva "a riattualizzare l'evento... quasi che l'interlocutore potesse essere chiamato a farsi direttamente spettatore dell'evento" (Bertinetto, 1986: 388-389), il che significa assegnare una natura aspettuale ibrida all'imperfetto. Ora, così formulata, la definizione di imperfetto narrativo ci sembra didatticamente impenetrabile per un apprendente dell'italiano L2, ad essa perciò preferiamo un'interpretazione di tipo pragmatico-discorsivo, quale quella suggerita da Adamczewski (2002): il narratore selezionando l'imperfetto nell'ambito della trama narrativa (contesti perfettivi) sta compiendo un'operazione enunciativa in cui la sua attenzione è centrata su ciò che è già noto per lui in quanto narratore, egli dà per presupposte alcune informazioni, compie cioè un'operazione di "tematizzazione", per la precisione attribuisce una proprietà ad un *topic* piuttosto che focalizzare un processo rispetto a tale *topic*.

4.4. Si può parlare di imperfetti narrativi nei dati degli apprendenti?

Nei racconti degli apprendenti, appaiono varie occorrenze di imperfetto in trama, ma mentre alcune sono assimilabili alla funzione di imperfetto narrativo (cfr. ess. 11 e 12), per altre non sembra essere questo il caso (cfr. 13 e 14). Si osservino i passaggi che seguono:

(11) Grazyna, L1 polacco, apprendimento spontaneo

la signora [un'amica dell'intervistata] spiegò che io m: me ne andavo via # lei [datrice di lavoro] con+// *si si sbatteva* in una maniera pazzesca dicendo "perché tutti se ne vanno?" # e comunque me ne andai via

(12) Cynthia, nigeriana, L1 igbo, apprendimento misto

Mio cognato non conosce la strada... allora si è fermato proprio all'autostrada giusto per dire "ma dove siamo?"... e io quando si è fermato ho fatto "uh" e poi *vedevo* una macchina che sta venendo... all'improvviso sento la macchina "bum" che c'ha preso proprio da dietro

(13) Larbi, algerino, L1 arabo, apprendimento spontaneo
 quindi mia mamma si <è>[/] ha voluto ritrasferire qua # <perché mia nonna>[/] mia mamma cioè è venuta a sapere che mia nonna aveva una malattia # il morbo di Alzheimer # e siamo venuti qua # in Italia # nel 2001 # dal 2001 fino al 2005 *andavo* a scuola # dopo 2005 mio padre ha avuto una malattia... e non è stato tanto bene quindi io... sono andato a lavorare

(14) Ben, ghanese, L1 twi, apprendimento spontaneo
 ho preso il visto la prima volta per l'Austria e proprio il giorno 23 o 24 dicembre del '99 quella stessa sera andando a casa *sentivo* gli spari # siccome pensavo a Natale prossimo che erano i fuochi d'artificio invece era successo proprio un colpo di stato # il giorno dopo nessuno poteva uscire fuori di casa... quindi quando mi sono trovato in Austria *stavo pensando* di andare in quella fabbrica e di prendere quella merce perché i soldi erano poco più di... 2000 dollari... comunque due settimane *lottavo* tra la decisione di cosa fare e ho deciso di non andare più

In relazione agli esempi di (13) e (14), l'imperfetto è selezionato per azioni iterative o continue in associazione alla specificazione di lassi di tempo ben precisi, per i quali ci si aspetterebbe forme perfettive.

Sempre l'imperfetto può essere selezionato con i modali, *stare* ed *essere* anche in casi in cui sarebbe necessaria la perfettività:

(15) Elena, L1 ucraino, apprendimento misto
 Tutto è andato bene # stavo comoda prima classe *potevo* [= ho potuto] pure dormire un po'

(16) Afirifa, ghanese, L1 twi, apprendimento misto
 Non sono ancora prete però la... prima impressione *era* [è stata] quando sono andato a Torre Annunziata per la prima esperienza apostolica

(17) Paul, nigeriano, L1 igbo, apprendimento misto
 Ho raggiunto l'ospedale di Aversa # quando stavo arrivando lei entrava già in sala operatoria # dalle due del pomeriggio fino alle sette di sera *stava* [è stata] là dentro

Va infine notata la tendenza ad evitare il trapassato prossimo, sostituito spesso dal passato prossimo, e la difficoltà a strutturare tale tempo verbale alla forma passiva:

(18) Said, algerino, L1 arabo, apprendimento spontaneo
 Ho conosciuto un ragazzo di Pozzuoli # mi ha accolto a casa sua e poi mi ha trovato pure il lavoro... e là ho iniziato a lavorare nei ristoranti dove *non ho* [non avevo] *mai lavorato* prima

(19) Grazyna, L1 polacco, apprendimento spontaneo
 [sostituzione di un'amica sul posto di lavoro] mi trattarono da schiava... io riuscii a capire che la persona lavorava prima di me che era la mia carissima amica che mi *ha fatto* [aveva fatto] un bidone

(20) Monia, L1 arabo, apprendimento spontaneo

dove abito io [in Marocco] c'è un centro commerciale vicino casa mia il Carrefour # ma quasi tutti italiani dentro e: il primo anno che *sono andata* [in Tunisia] # *era appena fatto* [era stato appena fatto] questo centro commerciale.

L'imperfettività, in definitiva, pone ancora dei problemi all'apprendente molto avanzato dell'italiano L2, rivelandosi perciò un'area ancora e sottilmente "fragile" nell'ambito dell'acquisizione della morfologia verbale della nostra lingua (per il concetto di fragilità della morfologia verbale, cfr. Bartning, 1997).

5. I racconti fittizi

Per ciò che concerne i racconti fittizi prodotti dai nostri informatori, essi sono stati elicitati tramite una storia per immagini senza testo scritto (*Frog, where are you?*⁸) e tramite un breve cartone animato muto della serie polacca Reksio⁹ (cfr. § 1). È ovvio che attraverso tali racconti non è l'uso reale del passato che si può testare quanto piuttosto l'impiego che, per convenzione culturale, viene fatto delle forme al passato quando si narrano fatti non reali.

5.1. I racconti elicitati col supporto *Frog, where are you?*

Per *Frog, where are you?*, l'osservazione della Tabella 3 mostra che gli italofoeni narrano di preferenza al presente e che, in alternativa, selezionano il passato remoto (25% circa delle forme di trama); il passato prossimo non ha invece che un ruolo molto marginale. Ora, tra i gruppi degli apprendenti, quelli che maggiormente si accostano all'impiego italofono delle forme in questione sono il gruppo dei romeni, quello degli ucraini e il gruppo dei polacchi, tutti orientati verso l'uso preponderante del presente a cui, però, in alternativa, preferiscono il passato prossimo. Il passato remoto non è del tutto assente, ma sicuramente ricopre uno spazio molto marginale, che va dal 7% circa nei racconti dei romeni, al 3%, nelle narrazioni degli ucraini, e al 2% circa in quelle dei polacchi.

Quanto agli altri gruppi considerati (arabofoni, nigeriani e ghanesi, per un totale di 12 interviste), emerge invece una preferenza netta per il passato prossimo rispetto al presente e l'assenza del remoto.

Un punto accomuna tutti i gruppi di apprendenti distanziandoli dagli italofoeni, ovvero il ricorso a forme progressive, che sono pressoché nulle nelle narrazioni in italiano L1 ma più frequenti nei racconti in L2. Tale dato dà sostegno alla nostra idea che l'apprendente di L2, perfino ai livelli molto avanzati, tenda più dell'italofono a descrivere per singole immagini piuttosto che a narrare in una prospettiva olistica il supporto raffigurativo *Frog, where are you?*

⁸ Per il supporto *Frog, where are you?* disponiamo di 44 racconti per gli italofoeni, di 19 interviste per gli apprendenti polacchi, di 8 per i rumeni, sempre di 8 per gli arabofoni, di 7 racconti per gli ucraini ed infine di sole 3 interviste per i ghanesi e di un unico racconto per i nigeriani.

⁹ Per il cartone *Reksio* disponiamo di 20 narrazioni per gli italofoeni, di 15 per gli apprendenti polacchi e di 2 per gli informatori ghanesi.

Tabella 3 - *Racconti fittizi* Frog where are you?

	<i>Pres. Sempl.</i>	<i>Pres. Prog.</i>	<i>Pass. Pross.</i>	<i>Imperf.</i>	<i>Imperf. Prog.</i>	<i>Pass. Rem.</i>	<i>TrapPross.</i>	<i>Part.Pass. = Pass.Pross.</i>	<i>Tot.</i>
<i>Italofofi</i>									
<i>Trama</i>	975 (66,37%)	3 (0,20%)	12 (0,81%)	11 (0,74%)	–	370 (25,18%)	–	–	1469
<i>Sfondo</i>	370 (36,96%)	13 (1,29%)	58 (5,79%)	204 (20,37%)	6 (0,59%)	19 (1,89%)	59 (5,89%)	–	1001
<i>Polacchi</i>									
<i>Trama</i>	282 (54,23%)	51 (9,8%)	139 (26,7%)	12 (2,3%)	6 (1,15%)	7 (1,34%)	1 (0,19%)	17 (3,2%)	520
<i>Sfondo</i>	313+7 (57,55%)	26 (4,67%)	96 (17,26%)	54 (9,7%)	6 (1,07%)	2 (0,3%)	9 (1,6%)	12 (2%)	556
<i>Arabofoni</i>									
<i>Trama</i>	106 (34,5%)	28 (9%)	147 (48%)	19 (6%)	3 (0,9%)	–	–	1 (0,32%)	307
<i>Sfondo</i>	137 (50%)	19 (7%)	36 (13%)	44 (16%)	4 (1,4%)	–	–	–	273
<i>Ucraini</i>									
<i>Trama</i>	57 (27,8%)	13 (6,3%)	94 (46%)	4# (2%)	–	6 (3%)	–	23 (11%)	205
<i>Sfondo</i>	32 (31,3%)	2 (2%)	15 (14,7%)	30 (29%)	1 (1%)	1 (1%)	1 (1%)	3 (3%)	102
<i>Ghanesi</i>									
<i>Trama</i>	14 (14,1%)	7 (7%)	76 (76,7%)	2 (2%)	–	–	–	–	99
<i>Sfondo</i>	39 (39,3%)	3 (3%)	19 (19,1%)	17 (17,1%)	–	–	2 (2%)	–	99
<i>Romeni</i>									
<i>Trama</i>	144 (54,7%)	7 (2,6%)	70 (26,6%)	3 (1%)	2 (0,7%)	18 (6,8%)	4 (1,5%)	1 (0,38%)	263
<i>Sfondo</i>	179 (49,5%)	25 (6,9%)	36 (9,9%)	42 (10%)	6 (1,6%)	2 (0,5%)	7 (1,9%)	–	361
<i>Nigeriani</i>									
<i>Trama</i>	2 (6,6%)	1 (3,3%)	23 (76,6%)	2 (6,6%)	–	–	1 (3,3%)	–	30
<i>Sfondo</i>	3 (9,3%)	–	4 (12,5%)	10 (31,25%)	2 (6,25%)	–	1 (3,1%)	–	32

Ma in che modo sono alternati il passato semplice, il passato composto e l'imperfetto nei racconti fittizi in oggetto? Per gli italofofi si osservino gli esempi che seguono:

(21) Rosa, L1 italiano

il bambino e il suo cagnolino *lasciarono* casa per andare nel bosco a cercare la ranocchia # la *chiamarono* ma inutilmente # *si fermarono* vicino ad un albero... a un certo punto il bambino *fu assalito* <da un>[/] da un falco e *si rifugiò* sopra a <un> [/] dei sassi

(22) Caterina, L1 italiano

incominciarono ad andare per i boschi lui e Tobia e incrociarono un alveare al che Tobia *incominciava a scuotere* l'albero per giocare... ancora cercava Mauro la sua rana # le api a questo punto *rincorrevano* Tobia e Mauro si incrociò anche con un gufo al che lui spaventato *cercava di cacciarlo*

Per il passato remoto, una volta selezionato come il tempo della storia, gli italofoeni tendono a conservarlo in modo consistente. Quanto all'imperfetto narrativo, l'idea tradizionale che esso serva "a riattualizzare l'evento... quasi che l'interlocutore potesse essere chiamato a farsi direttamente spettatore dell'evento" (Bertinetto, 1986), si rivela una spiegazione insufficiente, poiché nei racconti fittizi da noi elicitati con *Frog, where are you?* c'è una totale condivisione visiva dei fatti tra narratore e interlocutore.

Si osservino gli estratti che seguono relativi agli apprendenti:

(23) Maxim, L1 ucraino, apprendimento spontaneo

il cane *cominciato abbaiare* # poi *salito* sull'albero *stava a cercare* la rana # il cagnolino non so che *sta facendo* là # poi *caduto* dall'albero perché *ha visto* il gufo # Il cane *s'è spaventato e scappò*

(24) Johana, L1 polacco, apprendimento misto

la rana è scappata + è uscita dal barattolo e è scappata lui [il bambino] la mattina quando *si svegliò* vede il buccaccio [barattolo] e inizia a cercare la rana... poi è caduto # là # ah sull'albero quando è salito c'era un buco e: c'era un gufo e: gufo *si svegliò* e esce dalla sua m: comunque è uscito dal suo nascondiglio [ride!] # il ragazzo *si spaventò e cadde* a terra

Nei testi degli apprendenti, il passaggio dall'una all'altra forma non è dettato da potenziali funzioni commentative o narrative bensì, a nostro parere, da difficoltà nel mantenimento della *consecutio temporum*, difficoltà che potrebbero avere sia una natura morfologica (l'apprendente non conosce tutte le forme al remoto) che di organizzazione globale del testo.

Per l'imperfetto in trama, alcune occorrenze sembrano corrispondere agli imperfetti narrativi di uso italofono, mentre altre rispecchiano difficoltà interlinguistiche legate alla gestione del rapporto tra perfettività e imperfettività in L2, così nel passaggio che segue:

(25) Alessandro, L1 ucraino, apprendimento spontaneo

sono andati più lontano # hanno entrato in bosco # e in bosco comunque cercavano da tutti parti ma la rana non ci sta... pure una volta *steveva spaventata* [= il bambino è stato spaventato] dal ## [l'intervistatore suggerisce "gufo"] dal gufo # è caduto dall'albero... era notte allora il gufo seguiva per tutta la strada e *si metteva in paura* ragazzo e il cane [= ha messo paura al ragazzo e al cane / il ragazzo e il cane si sono spaventati]

5.2. I racconti fittizi elicitati col cartone animato *Reksio*

Per i racconti elicitati con il cartone animato della serie polacca *Reksio*, i risultati relativi agli italofoeni mostrano che, negli enunciati di trama, i nativi ricorrono per quasi il 100% al presente e mai al passato prossimo o remoto. Da ciò emerge che, per la narrazione di tipo fittizio, il passato remoto è percepito dagli italofoeni come un tempo adatto solo a ciò che si profila come favola con supporto raffigurativo, e dunque non necessariamente a tutte le tipologie di racconto fittizio.

In contrasto con le scelte degli italofoeni, gli apprendenti che è stato possibile intervistare rispetto al cartone *Reksio*, ovvero polacchi e ghanesi, mostrano, invece, una predilezione relativa (i polacchi) o assoluta (i ghanesi) per il passato composto in trama; entrambi i gruppi, inoltre, presentano seppur solo degli accenni al passato remoto.

(26) Ben, ghanese, L1 twi, apprendimento spontaneo

il fiume era ghiacciato per poter pattinare sul ghiaccio il cane *prese* uno dei scarpe per pattinare ha fatto un giro su ghiaccio eh e dopo ha passato un altro piede un altro paio di scarpe al proprietario e lui *si mise* tutte e due per pattinare su ghiaccio ad un certo punto si è rotto il ghiaccio e il cane *se ne andò* a prendere le scale

Tabella 4 - *Racconti fittizi Reksio*

	<i>Pres.</i> <i>Sempl.</i>	<i>Pres.</i> <i>Prog.</i>	<i>Pass.</i> <i>Pross.</i>	<i>Imperf.</i>	<i>Imperf.</i> <i>Prog.</i>	<i>Pass.</i> <i>Rem.</i>	<i>Trap.</i> <i>Pross.</i>	<i>Part.Pass.</i> = <i>Pass.Pross.</i>	<i>Tot.</i>
<i>Italofoeni</i>									
<i>Trama</i>	484 (99%)	2 (0,40%)	–	–	–	–	–	–	489
<i>Sfondo</i>	188 (55%)	1 (0,2%)	22 (6,4%)	14 (4%)	1 (0,2%)	–	13 (3,8%)	–	341
<i>Polacchi</i>									
<i>Trama</i>	303 (72,6%)	–	84 (20,14%)	5+2*+1# (1,9%)	–	4* (0,9%)	2* (0,4%)	4 (0,9%)	417
<i>Sfondo</i>	160+1 (53,8%)	4 (1,3%)	18+1 (6,3%)	53 (17,7%)	3 (1%)	–	3+2* (1,6%)	8 (2,6%)	299
<i>Ghanesi</i>									
<i>Trama</i>	–	–	38 (76%)	4 (8%)	–	3 (6%)	–	–	50
<i>Sfondo</i>	7 (13,7%)	–	9 (17,6%)	19 (37,2%)	–	–	2 (3,9%)	–	51

* Impiego inappropriato per aspetto e tempo.

6. Osservazioni conclusive

Per gli italofoeni di area partenopea, tutte e due le forme di passato perfettivo disponibili, ovvero il passato perfettivo semplice e il passato perfettivo composto, sono ancora fortemente attive nell'ambito della narrazione di tipo biografico, secondo

dei principi discorsivi in parte ben studiati e descritti (cfr. Bertinetto, 1986), in parte ancora da definire in modo chiaro.

Per ciò che concerne gli apprendenti, tutte le forme di passato di uso partenopeo sono presenti nelle loro produzioni narrative, sebbene con una produttività più o meno forte.

Per l'impiego del passato remoto, in particolare:

- a. Esso viene appreso ed impiegato dalla gran parte dei soggetti intervistati, ma soprattutto da chi, tra loro, ha acquisito la nostra lingua in modo spontaneo;
- b. La presenza del remoto nei dati dei nostri apprendenti è il riflesso dell'input a cui essi sono esposti, un input in cui il remoto riveste un ruolo ancora cruciale, crucialità che gli apprendenti evidentemente avvertono;
- c. Le forme al remoto non sempre sono però utilizzate con gli stessi criteri discorsivi degli italofoeni, con la conseguenza che la *consecutio temporum* può essere interrotta senza una vera giustificazione (emotiva o di attualizzazione) dando luogo ad evidenti stonature nell'ambito del testo;
- d. La presenza del remoto nei dati di apprendenti molto avanzati, quali i nostri, dimostra che strategie analitiche del tipo "ausiliare + participio passato = passato composto" sono, sebbene solo in parte, abbandonate.

Bisogna riconoscere che, per l'apprendente di area partenopea, l'acquisizione del passato corrisponde ad un compito alquanto complesso: per le forme del passato a Napoli, uno straniero deve imparare molto più di una triplice e semplice casistica di fenomeni temporali ed aspettuali (remoto, composto, imperfetto), poiché si tratta di individuare una serie di operazioni enunciative e discorsive ben più astratte e complesse di quanto evidenzino i testi di grammatica italiana per gli stranieri di livello medio (livelli B1 e B2, in cui viene introdotta la differenza tra il passato semplice e quello composto), i quali, per inculcare le forme al remoto, battono su fatti storici lontani o favolistici.

Oltre all'impiego del remoto, cos'altro pone problemi ai nostri apprendenti?

- a. Sussistono errori nell'impiego dell'imperfettività, sia in relazione alla natura aspettuale di alcuni verbi (modali, *essere*, *avere*), sia nella correlazione dell'imperfettività con le determinazioni temporali;
- b. Pressoché nullo oltre che problematico appare il ricorso al trapassato prossimo;
- c. Per i parlanti di L1 slava, l'impiego degli ausiliari *essere* ed *avere* crea ancora alcuni problemi residuali, come evidenzia il loro persistente annullamento in alcuni contesti;
- d. Emerge una tendenza, indistintamente in tutti i gruppi, a sostituire il passato col presente nelle proposizioni subordinate (cfr. es. 12 in 4.4, in cui "sta venendo" è al presente anziché al passato in una subordinata). Tale tendenza sembra talora potersi giustificare attraverso un meccanismo di "attualizzazione" di quanto si narra, tuttavia, essa non è stata constatata presso gli italofoeni nativi.

Bibliografia

ADAMCZEWSKI H. (2002), *The secret architecture of English grammar*, Ema, Pr  cy-sur-Oise.

BARTNING I. (1997), L'apprenant dit avanc   et son acquisition d'une langue   trang  re. Tour d'horizon et esquisse d'une caract  risation de la vari  t   avanc  e, in *Acquisition et Interaction en Langue   trang  re* 9: 9-50.

BERTINETTO P.M. (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Accademia della Crusca, Firenze.

GIACALONE RAMAT A. (a cura di), (2003), *Verso l'Italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.

KLEIN W. - PERDUE C. (1992), *Utterance Structure. Developing Grammars Again*, John Benjamins, Amsterdam.

MAYER M. (1969), *Frog, where are you?*, Dial Press, New York.

WEINRICH H. (2004), *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, il Mulino, Bologna. [Edizione originale: *Tempus. Besprochene und erz  hlte Welt*, Kohlhammer, Stuttgart, 1964].

Ricchezza lessicale e uso delle collocazioni in produzioni scritte di italiano L2 e italiano L1

In this chapter we report on an experiment set up to analyze lexical richness in the writing of 39 low-intermediate and intermediate learners of Italian assessed by means of a lexical frequency profiling method (Laufer - Nation, 1995). The study focuses on the relationship in L2 between lexical richness, operationalized in terms of lexical frequency, and the general proficiency level of the L2 learners, as measured by a C-test. In order to get a better insight into the development of lexical skills in L2, an additional analysis of the occurrence of collocations is carried out. Subsequently, the texts of the L2 learners are compared with the written output of 18 native speakers of Italian. Results show that, although a relationship between lexical richness and language proficiency in Italian L2 cannot not be demonstrated, there appears to be a number of differences in lexical richness and collocation use between L2 and L1 writers.

1. *Introduzione*

Il presente contributo riporta i risultati di una ricerca volta a misurare la ricchezza lessicale delle produzioni scritte di 39 studenti universitari di italiano L2 di madrelingua olandese, di livello A2-B1 secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER; Consiglio d'Europa, 2002). L'obiettivo principale dello studio è di indagare la possibile correlazione tra ricchezza lessicale e competenza linguistica nei testi degli apprendenti. L'analisi si concentra sulla distribuzione del lessico in tre fasce di frequenza contenenti i 3000 vocaboli più frequenti dell'italiano (Bardel - Lindqvist, 2011; Bardel *et al.*, 2012; Lindqvist *et al.*, 2011). Al fine di operare un confronto tra le produzioni scritte in italiano L2 e in italiano L1, i risultati ottenuti dagli apprendenti L2 sono stati confrontati con quelli ottenuti da un gruppo di controllo composto da 18 parlanti nativi. Un secondo obiettivo è di esaminare l'uso di unità fraseologiche standardizzate ("collocazioni") nelle produzioni degli studenti nativi e non nativi, in quanto una maggiore competenza linguistica potrebbe essere altresì correlata a un maggiore uso di collocazioni.

In base ai principali risultati emersi dagli studi sull'apprendimento del lessico nella lingua seconda (Laufer - Nation, 1995; Milton, 2007; Read, 2000), ci attendiamo, in primo luogo, di trovare una correlazione tra la ricchezza lessicale misurata nei testi e la competenza linguistica degli apprendenti L2. Supponiamo, che le parole più frequenti nell'input siano le prime ad essere imparate in un contesto di apprendimento spon-

¹ Universiteit van Amsterdam / ACLC (Amsterdam Centre of Language and Communication).

² Università di Palermo / Université Stendhal III - Grenoble.

taneo, mentre quelle meno frequenti (a meno che non si tratti di parole appartenenti all'area professionale o di interesse personale del parlante) siano in genere acquisite in un secondo momento, quando gli apprendenti sono stati esposti per un periodo maggiore all'input e hanno sviluppato abilità linguistiche che consentano loro di passare ad uno stadio più avanzato di competenza lessicale (Benigno, 2007). In secondo luogo, intendiamo verificare la validità dell'ipotesi secondo cui i parlanti stranieri utilizzino soprattutto le parole più frequenti della lingua d'arrivo e comunque sempre in misura minore rispetto ai parlanti nativi, che dovrebbero adoperare più spesso anche le parole di rara occorrenza. Nei testi degli studenti nativi, infine, ci attendiamo di riscontrare un numero più alto e una maggiore varietà di collocazioni rispetto a quelle prodotte dai non nativi, e soprattutto rispetto agli apprendenti con un livello di competenza linguistica più bassa (Laufer - Waldman, 2011).

Nell'articolo forniremo, innanzitutto, un breve quadro teorico dei meccanismi in gioco nell'acquisizione del lessico e nell'uso delle collocazioni in una lingua seconda. In seguito, descriveremo il *corpus* dei dati su cui si basa la nostra analisi (*CALC*), il profilo degli apprendenti L2 e del gruppo di controllo, i *task* di scrittura utilizzati per la raccolta dei dati e i test adottati per la valutazione della competenza linguistica nella L2 (*C-test* e *Dialang*). Successivamente, spiegheremo la metodologia adottata per la codificazione dei testi (*Treetagger*), gli indici utilizzati per misurare la ricchezza lessicale (*Linguistic Profile Analysis*), e il metodo di analisi e di classificazione delle collocazioni adoperato. Infine, dall'analisi dei risultati ottenuti, saranno ricavate implicazioni teoriche e didattiche inerenti allo sviluppo della competenza lessicale nella lingua seconda³.

2. Ricchezza lessicale in L2

Nelle varie ricerche sull'acquisizione del lessico nella lingua seconda e nella lingua materna vi è comune accordo nel ritenere che le parole non siano apprese come unità isolate, ma in un complesso intreccio di relazioni semantiche, tanto sul piano paradigmatico che su quello sintagmatico (Aitchinson, 2003; Hoey, 2005; Lo Cascio, 2007; Nation, 2001). Gli studi che sono stati condotti finora si sono concentrati su alcuni temi rilevanti, quali la costruzione della conoscenza lessicale nella L2, il ruolo della frequenza nell'apprendimento lessicale, la differenza tra apprendimento implicito ed esplicito, le strategie utilizzate dagli apprendenti, la relazione esistente tra conoscenza del lessico e competenza linguistica (Laufer - Nation, 1995; Milton, 2007; Read, 2000). Inoltre, sono stati sviluppati degli indici quantitativi per misurare la ricchezza, la varietà o la densità lessicale dei testi prodotti dagli apprendenti (tra i numerosi studi, si veda Laufer - Nation, 1995; Malvern *et al.*, 2004; Treffers-Daller *et al.*, 2008).

Un concetto importante negli studi sull'apprendimento del lessico nella L2 è quello di ricchezza lessicale, di cui nella letteratura si trovano diverse definizioni.

³ Desideriamo ringraziare, innanzitutto, Camilla Bardel e Anna Gudmundson (Stockholms Universitet) per l'assistenza fornita per l'analisi elettronica dei dati e per gli utilissimi suggerimenti. Inoltre, ringraziamo Margriet van de Leur (Universiteit van Leiden), Luca Scinetti (Università di Milano-Bicocca) e Tanja Speek (Universiteit van Wageningen) per il loro prezioso contributo al presente articolo.

Secondo Read (2000), ad esempio, la ricchezza lessicale risulta dalla combinazione di varietà, sofisticatezza, densità e accuratezza lessicale. Altri studi come quello di Cobb e Horst (2004), Laufer e Nation (1995), Lindqvist *et al.* (2011), invece, considerano la ricchezza lessicale in termini di ricorrenza delle parole nell'input. È quest'ultima la definizione adottata nel presente lavoro.

L'importanza della frequenza delle parole per l'apprendimento del lessico è stata rilevata da numerosi studi (Cobb - Horst, 2004; Ellis, 1997, 2002; Lindqvist *et al.*, 2011; Milton, 2007; Nation, 2001, 2006; Nation - Waring, 1997). Si ritiene che l'apprendimento del lessico ai livelli iniziali e intermedi si caratterizzi per l'espansione prevalentemente quantitativa del vocabolario dell'apprendente. Con l'innalzarsi del livello di competenza linguistica nella L2, invece, l'incremento quantitativo del numero di vocaboli rallenta. In questa seconda fase, si verifica una crescita anche qualitativa del lessico, in quanto l'apprendente impara ad usare le parole che già conosce in altri contesti, scoprendone delle proprietà e dei significati nuovi (Bernini, 2004; Lo Duca, 2007; Meara, 1996). Aumentano anche la facilità e la velocità con cui l'apprendente riesce ad accedere alle parole immagazzinate nel lessico mentale (Nation, 2006). In uno studio sullo sviluppo del lessico di base in italiano L2, Spreafico (2003, 2005), servendosi di indici quantitativi, tra i quali l'Indice di Guiraud (1954), per analizzare le produzioni orali di un apprendente di italiano L2, descrive l'andamento del numero di parole conosciute ed utilizzate dall'informante nei diversi stadi dello sviluppo linguistico. I risultati principali che emergono dallo studio indicano che nelle produzioni orali dell'informante si osserva una crescita non lineare del numero di lemmi nel corso delle registrazioni. In base ai risultati ottenuti, Spreafico suggerisce di adoperare, accanto a degli indici lessicali quantitativi come l'Indice di Guiraud, altre misure come il *Lexical Frequency Profile* (LFP) di Laufer e Nation (1995)⁴.

Il *Lexical Frequency Profile* misura la proporzione del lessico di alta frequenza rispetto a quello di bassa frequenza, suddividendo le parole in tre categorie (*frequency bands*), in base alla loro ricorrenza nell'input. Una versione francese del LFP è stata sviluppata da Cobb e Horst (2004). Per l'italiano, Bardel, Gudmundson e Lindqvist hanno sviluppato uno strumento di analisi lessicale ispirato al LFP, di cui ci siamo servite nello studio presentato in questo articolo (Lindqvist *et al.*, 2011; Bardel - Lindqvist, 2011). Rimandiamo al § 4.3 per la descrizione del *software* adottato per misurare la ricchezza lessicale dei testi del nostro *corpus*.

3. Le collocazioni in L2: definizioni e apprendimento

Il ruolo delle collocazioni nell'apprendimento della L2, come dimostrano i numerosi studi che sono stati condotti finora, è ormai pienamente riconosciuto (Lewis, 2000; Wray, 2002). I risultati principali emersi da questi studi hanno dimostrato che l'im-

⁴ La ricchezza lessicale nei testi degli informanti del CALC è stata misurata con l'Indice di Guiraud (Kuiken *et al.*, 2010; Vedder, 2012). Similmente all'indice D (Malvern *et al.*, 2004; Malvern - Richards, 2009), l'Indice di Guiraud ha il vantaggio, rispetto alla TTR (*Type/Token Ratio*), di essere meno sensibile alla lunghezza del testo.

piego delle collocazioni nella L2 costituisce un problema persino per apprendenti di livello avanzato, e ciò indipendentemente dalla L1, dal numero di anni di studio, dal contesto di apprendimento o dal tipo di *task* (Laufer - Waldman, 2011). Nelle produzioni degli apprendenti L2 è stato riscontrato un sovrauso di collocazioni costruite su verbi generici ('essere', 'avere', 'fare', 'prendere') e di alcuni rafforzatori ('molto', 'davvero', 'tutto'), insieme ad una commistione di espressioni parafrastiche mal riuscite ('sento un po' di stanca') e alla persistenza di errori di interferenza attribuibili alla lingua materna dell'apprendente (Altenberg - Granger, 2001; Cattana - Nesci, 2004; Howarth, 1996; Nesselhauf, 2003, 2005).

Prima di prendere in esame l'uso delle collocazioni nelle produzioni di italiano L2 e italiano L1, occorre definire il concetto di collocazione e stabilire i criteri in base a cui determinate unità lessicali possano essere considerate come collocazioni. Laufer e Waldman (2011: 648), riferendosi ad Aisendstadt (1979) e Cowie (1981), definiscono le collocazioni come "delle combinazioni lessicali abituali, caratterizzate da una co-occorrenza ristretta di elementi e una relativa trasparenza di significato". Van Brederode (1995), insistendo sugli aspetti pragmatici, definisce le collocazioni ricorrendo al concetto di "cornice" (*frame*), in linea con Firth (1957) e Fillmore (1982). Verbi come 'vendere', 'comprare', 'spendere', sottolineano differenti aspetti della cornice "evento commerciale", fornendo al parlante delle informazioni utili per poter individuare la presenza di un compratore, di un venditore, e di una transazione di qualche tipo. La compatibilità tra le parole utilizzate nell'enunciato e la cornice comunicativa di riferimento permette ai due interlocutori la produzione e il riconoscimento di collocazioni "accettabili" consolidate dall'uso ("spendere un patrimonio"). Considerata in questa ottica, la cornice rappresenta l'insieme di contesti ("esperienze") nei quali la base (verbo o sostantivo) è in grado di operare sui collocati nei modi specifici imposti dalla cornice stessa.

Benigno (2012) sottolinea che la collocazione si caratterizza per due tratti tipici: (i) la trasparenza di significato che riguarda in assoluto soltanto la base, e (ii) il semantismo ristretto del collocato. Nelle collocazioni *commettere un crimine* e *accarezzare l'idea* le basi *crimine* e *idea* sono semanticamente trasparenti, mentre il collocato *accarezzare* è di più difficile interpretazione del collocato *commettere*. Sia che abbia un senso più letterale sia che risulti poco trasparente, il collocato si associa alla base in modo (quasi) esclusivo, da cui il suo semantismo ristretto. Il *meaning by collocation* firthiano si rivela nella sostituibilità sinonimica del collocato, del tutto assente, come nel caso di *accarezzare l'idea*, in cui sembra non essere concessa alcuna sostituzione sinonimica (**toccare l'idea*) o limitata a pochi candidati (*commettere/compiere un crimine*, ma non **operare un crimine*).

Ježek (2005) individua tre tratti fondamentali per definire diversi tipi di combinazioni di parole: (i) la presenza di restrizioni, (ii) la possibilità di dedurre il significato combinatoriamente, (iii) la sostituibilità paradigmatica dei singoli membri della combinazione. Le collocazioni si caratterizzano per la presenza di un numero di restrizioni lessicali, il significato compositivo e ricostruibile, e la sostituibilità ridotta. La combinazione libera (*guardare un film*), possiede un alto grado di sostituibilità (*guardare*

un tramonto/la televisione/il cielo), a differenza della collocazione (*domare un incendio*), la cui sostituibilità è molto ridotta, dato che si può domare un leone o una tigre, ma non un'alluvione o un terremoto. Allo stesso modo, la collocazione si distingue dall'espressione idiomatica (*gettare la spugna*), i cui elementi non sono sostituibili e il cui significato è difficilmente ricostruibile.

In questo studio definiamo la collocazione come una combinazione di parole interpretata e valutata grazie alla condivisione della cornice esperienziale, e che deriva il suo significato dall'accordo che gli attori partecipi dell'evento comunicativo le attribuiscono (van Brederode, 1995). Seguendo Laufer e Waldman (2011), Benigno (2012) e Ježek (2005), consideriamo la collocazione come una combinazione lessicale caratterizzata da una co-occorrenza ristretta di elementi e da una relativa trasparenza di significato. La classificazione delle collocazioni e la metodologia saranno discusse nel paragrafo 4.3.

4. *Impostazione dello studio*

4.1. Dati, partecipanti, task

Le produzioni degli apprendenti analizzate nel nostro studio provengono da un corpus più ampio, il CALC (Communicative Adequacy and Linguistic Complexity in L2 writing; Kuiken - Vedder - Gilabert, 2010; Vedder, 2012), raccolto con l'obiettivo di indagare, attraverso un'analisi interlinguistica, lo sviluppo della competenza linguistica scritta di tre gruppi di apprendenti L2 di italiano, nederlandese e spagnolo, con un livello di padronanza linguistica compreso tra i livelli A2 e B1 del QCER. Nel presente contributo discutiamo i dati ricavati dall'analisi delle produzioni di 39 studenti di italiano L2 e 18 informanti di italiano L1.

Agli apprendenti, studenti universitari di madrelingua nederlandese, sono stati somministrati due *task* di scrittura argomentativa. I partecipanti avevano a disposizione 35 minuti di tempo per ciascuno dei due compiti, da svolgere senza l'uso del dizionario. Gli informanti di madrelingua italiana, studenti universitari della stessa età e provenienti da un simile *curriculum* di studi, sono stati sottoposti agli stessi test. Agli informanti non nativi sono inoltre stati somministrati due test volti a misurare il livello di competenza linguistica generale di partenza: il C-test (una prova di livello simile al *cloze*) e il DIALANG, che permette all'apprendente di verificare la propria competenza in L2 a confronto con i descrittori del QCER. Dato che il DIALANG è risultato un test piuttosto difficile per la maggior parte degli studenti, si è deciso di basare l'analisi soltanto sul punteggio ottenuto nel C-test (Kuiken *et al.*, 2010).

4.2. *Profiler lessicale*

Lo strumento adoperato per misurare la ricorrenza del lessico di base in italiano L2 e L1 è stato il *profiler* lessicale sviluppato da Bardel e Gudmundson (Lindqvist *et al.*, 2011; Bardel - Gudmundson - Lindqvist, 2012) e ispirato al LFP (Laufer - Nation,

1995). Il *profiler* classifica le parole di un corpus di testi in base all'occorrenza delle parole appartenenti alle fasce di frequenza create da Bardel e Gudmundson, con cui i nostri dati sono stati confrontati. Le tre fasce di frequenza (*Band 1, Band 2, Band 3*) sono state stabilite sulla base dell'analisi di due *corpora*: il *corpus* delle versioni lemmatizzate del LIP (*Lessico dell'Italiano Parlato*, De Mauro *et al.*, 1993) creato dalla Karl Franzens Universität di Graz ed il corpus C-Oral-Rom (*Integrated reference corpora for spoken Romance languages*). La prima fascia contiene le 1000 parole più frequenti nei due *corpora* di riferimento, la seconda fascia comprende le 1000 parole successive e la terza fascia le parole con una frequenza da 2000 a 3000. È stata creata poi una quarta categoria delle parole fuori lista (*Off-list*), che include le parole non appartenenti alle fasce 1-3; infine, si è aggiunta una quinta categoria combinata che comprende le parole della terza fascia e le parole fuori lista⁵.

Poiché le tre fasce di frequenza si basano sui lemmi e non sulle famiglie di parole, è stato necessario lemmatizzare i dati con il programma *TreeTagger*⁶. Siccome *TreeTagger* riconosce soltanto le parole con una grafia corretta, sono state escluse le parole ritenute incomprensibili, mentre le parole con "piccoli" errori di ortografia (**attenzione* invece di *attenzione*) sono state corrette e reinserite nel database. Sono state eliminate anche le parole "inventate" in base a un processo di transfer dalla L1 o da altre lingue seconde conosciute dagli apprendenti (**envirimento* per 'ambiente'; **develloppare* per 'sviluppare').

4.3. Classificazione delle collocazioni

Per l'esame dell'uso delle collocazioni in italiano L2 e italiano L1 sono stati distinti tre tipi principali di collocazioni, a seconda degli elementi grammaticali che le costituiscono (Benson - Benson - Ilson, 1986). La prima categoria contiene le collocazioni composte da Verbo + Nome (V+N), come *allestire un progetto*, mentre la seconda include le collocazioni contenenti Verbo + Gruppo Preposizionale (V+GP), ad esempio *stare a confronto*. La terza categoria comprende le combinazioni Nome + Aggettivo (N+A), come *autorità competenti*. Per ciascuna delle tre categorie, abbiamo indicato se l'utilizzo della collocazione era corretto o errato, basandoci sul giudizio e le valutazioni di un gruppo di 8 parlanti italiani nativi⁷. Non sono state considerate errate le collocazioni di parole che presentavano errori ortografici (**sostenere un'organizzazione* invece di *sostenere un'organizzazione*).

⁵ Le tre fasce di frequenza estratte tramite uno *script Perl*, sono state memorizzate in un database SQL (Structured Query Language).

⁶ Per ulteriori informazioni si veda il sito <http://www.ims.uni-stuttgart.de/projekte/corplex/TreeTagger>.

⁷ Si tratta di 8 parlanti nativi italiani, dai 26 ai 54 anni, il cui livello di scolarizzazione va dalla licenza superiore alla laurea specialistica. Sono state sottoposte al loro giudizio le collocazioni che da noi erano state considerate errate o di difficile valutazione, insieme ad alcune collocazioni classificate come corrette.

5. Risultati

Il § 5.1 riporta i risultati inerenti alla prima domanda che ha guidato lo studio, ovvero la relazione tra la frequenza delle parole ricorrenti nelle produzioni degli apprendenti di italiano L2 e il livello di competenza linguistica generale, misurato attraverso il C-test. Nel § 5.2 presentiamo i risultati concernenti la seconda domanda, il confronto dei dati degli apprendenti L2 con quelli del gruppo di controllo dei parlanti nativi. Il § 5.3 contiene i risultati riguardanti la terza domanda, l'uso delle collocazioni nelle produzioni in italiano L2 e italiano L1.

Allo scopo di verificare se esista una correlazione tra la ricchezza lessicale delle produzioni in italiano L2 e il livello di competenza linguistica generale degli apprendenti, sono stati calcolati i coefficienti di correlazione di Pearson tra le percentuali di lemmi rientranti in ciascuna delle cinque fasce di frequenza (*Band 1*, *Band 2*, *Band 3*, *Off-list*, e la categoria combinata della *Band 3* e delle parole *Off-list*) e i risultati ottenuti dagli apprendenti nel C-test. Per il confronto tra ricchezza lessicale e ricorrenza di collocazioni nelle produzioni degli studenti L2 e in quelle degli informanti nativi è stato applicato un Test T; per stabilire la corrispondenza tra competenza linguistica e produttività collocazionale, sono stati calcolati i coefficienti di correlazione di Pearson.

5.1. Ricchezza lessicale e competenza linguistica in italiano L2

Il primo obiettivo dello studio riguarda la relazione tra ricchezza lessicale e competenza linguistica in italiano L2. La Tabella 1 contiene le percentuali medie insieme alle deviazioni standard dei lemmi appartenenti alle varie fasce di frequenza (*Band 1*, *Band 2*, *Band 3*, *Off-list*, *Band 3 + Off-list*), che compaiono nelle produzioni degli apprendenti nei due compiti (*Task 1* e *Task 2*).

Tabella 1 - Ricchezza lessicale in italiano L2 ($n = 39$)

<i>Band 1</i>		<i>Band 2</i>		<i>Band 3</i>		<i>Off-list</i>		<i>Band 3 + Off-list</i>	
media(%)	σ	media(%)	σ	media(%)	σ	media(%)	σ	media(%)	Σ
<i>Task 1</i>									
85,52	3,88	6,91	3,09	1,33	1,31	6,24	3,16	7,56	3,18
<i>Task 2</i>									
89,1	3,38	3,5	1,75	3,4	2,41	3,99	2,36	7,39	2,57

σ = deviazione standard

Dalla tabella si evince che nel *Task 1* le parole rientranti nella *Band 1* sono utilizzate dal gruppo degli apprendenti L2 con una percentuale media dell'85,52%. I vocaboli che appartengono alla *Band 2* ricorrono con una frequenza molto più bassa (6,91%). Ancora più rari sono i lemmi che fanno parte della *Band 3* (1,33%). I lemmi rientranti nella categoria delle parole *Off-list*, figurano nelle produzioni degli apprendenti L2 con una media del 6,24%, mentre quelli della categoria combinata (*Band 3 + Off-list*) ricorrono con una media del 7,56%. I risultati ottenuti dagli

informanti L2 nel *Task 2* risultano piuttosto simili a quelli del *Task 1*. Tuttavia, nel *Task 2*, la percentuale media di lemmi appartenenti alla *Band 1* si presenta leggermente più alta di quella del *Task 1* (89,1%). Appaiono più vicine le percentuali dei vocaboli rientranti nelle fasce 2 e 3 e nella categoria fuori lista (*Band 2*: 3,5%, *Band 3*: 3,4%; *Off-list*: 3,99%). I lemmi appartenenti alla categoria combinata (*Band 3* + *Off-list*) ricorrono con una media del 7,39%, una percentuale che non si differenzia molto da quella rilevata nel *Task 1*.

Per esaminare la relazione in italiano L2 tra ricchezza lessicale, in termini di utilizzo di vocaboli appartenenti alle cinque fasce di frequenza, e livello di competenza linguistica globale misurato dal C-test, abbiamo calcolato i coefficienti di correlazione di Pearson tra le percentuali delle fasce di frequenza e il punteggio ottenuto nel C-test. I risultati dell'analisi dimostrano tuttavia che la relazione tra ricchezza lessicale e competenza linguistica non risulta statisticamente significativa né nel *Task 1* né nel *Task 2*. Diversamente da quanto ipotizzato, il livello di competenza linguistica degli apprendenti di italiano L2 non appare dunque correlato con l'uso dei lemmi appartenenti alle varie fasce di frequenza. In termini di ricchezza lessicale nella L2, ciò significa che dal *corpus* della nostra analisi non emerge nessuna correlazione significativa tra ricchezza lessicale, intesa come uso di lemmi appartenenti ad una particolare fascia di frequenza, e livello di padronanza linguistica in italiano L2; ciò vale sia per gli apprendenti più avanzati che per quelli principianti⁸.

5.2. Ricchezza lessicale nelle produzioni di italiano L2 e L1

Una seconda finalità dello studio è confrontare i dati degli apprendenti L2 con quelli del gruppo di controllo dei parlanti nativi. Nella Tabella 2 sono rappresentate le percentuali medie e le deviazioni standard dei lemmi appartenenti alle varie fasce di frequenza (*Band 1*, *Band 2*, *Band 3*, *Off-list*, *Band 3* + *Off-list*), utilizzati nei due compiti dagli informanti di lingua materna.

Tabella 2 - *Ricchezza lessicale in italiano L1 (n = 18)*

<i>Band 1</i>		<i>Band 2</i>		<i>Band 3</i>		<i>Off-list</i>		<i>Band 3</i> + <i>Off-list</i>	
media (%)	σ	media (%)	σ	media (%)	σ	media (%)	σ	media (%)	σ
<i>Task 1</i>									
78,69	3,34	7,06	1,97	2,91	1,42	11,34	3	14,25	3,11
<i>Task 2</i>									
82,47	3,97	4,68	2,01	4,47	2,66	8,37	3,38	12,85	3,66

σ = deviazione standard

Nel *Task 1*, come emerge dalla tabella, i lemmi che fanno parte della *Band 1* ricorrono nelle produzioni del gruppo dei parlanti nativi con una media del 78,69%.

⁸ Per una presentazione più dettagliata di questi risultati rimandiamo a Vedder e Benigno (2013).

La percentuale dei lemmi appartenenti alla seconda e alla terza fascia risulta molto più bassa, come già osservato nei testi degli studenti L2 (*Band 2*: 7,06%; *Band 3*: 2,91%). Più frequenti rispetto all'impiego da parte degli apprendenti L2 appaiono i lemmi della categoria fuori lista e della categoria combinata (*Off-list*: 11,34%, *Band 3 + Off-list*: 14,25%). I risultati dei parlanti L1 nel *Task 2* non si differenziano molto dai risultati ottenuti nel *Task 1*. I lemmi appartenenti alla *Band 1* vengono utilizzati con una media dell'82,47%. La presenza di lemmi della *Band 2* appare di nuovo molto bassa (4,68%), di poco superiore ai lemmi rientranti nella terza fascia (*Band 3*: 4,47%). I lemmi fuori lista ricorrono nelle produzioni degli studenti nativi con una percentuale dell'8,37%, mentre i lemmi della categoria combinata sono presenti nei testi degli studenti L1 con una percentuale media del 12,85%.

Tabella 3 - *Ricchezza lessicale in italiano L2 (n = 39) e L1 (n = 18)*

<i>Task 1</i>				<i>Task 2</i>			
Lemmi	df	t-value	p-value	Lemmi	df	t-value	p-value
Band 1	55	-6,332	<0.001***	Band 1	55	-6,391	<0.001***
Band 2	55	0,178	0.860	Band 2	55	2,211	0.031
Band 3	55	4,055	<0.001***	Band 3	55	1,482	0.144
Off-list	55	5,669	<0.001***	Off-list	55	5,544	<0.001***
Band 3 + Off-list	55	7,297	<0.001***	Band 3 + Off-list	55	6,357	<0.001***

Livello di significatività: $p < 0.05$

Per il confronto tra i risultati degli apprendenti di italiano L2 e i risultati degli studenti nativi è stato applicato un Test T. I risultati del Test T per i *Task 1* e *2* sono riportati nella Tabella 3.

Dal confronto tra i due gruppi emerge che nei due compiti, gli apprendenti di italiano L2 usano più lemmi appartenenti alla prima fascia di frequenza (*Band 1*) rispetto ai parlanti nativi, conformemente a quanto avevamo ipotizzato (*Task 1*: $t(55) = -6.332$, $p < 0.001$; *Task 2*: $t(55) = -6.391$, $p < 0.001$). Quanto all'utilizzo dei lemmi rientranti nella *Band 2*, i due gruppi non si differenziano in modo significativo. Osserviamo invece delle differenze statisticamente significative tra i due gruppi nel numero di lemmi appartenenti alla *Band 3* nel *Task 1*, in quanto nelle produzioni degli studenti di madrelingua tale numero risulta più alto ($t(55) = 4.055$, $p < 0.001$). Benché anche nel *Task 2* i lemmi appartenenti alla *Band 3* compaiano più spesso nei testi dei parlanti nativi, tale differenza non risulta significativa. Appare invece significativa nei due compiti la differenza nell'utilizzo dei lemmi fuori lista da parte dei due gruppi, poiché la percentuale di lemmi *Off-list* presenti nei testi del gruppo di controllo supera quella che si registra nei testi degli apprendenti L2 (*Task 1*: $t(55) = 5.669$, $p < 0.001$; *Task 2*: $t(55) = 5.544$, $p < 0.001$). Questo vale anche per le occorrenze dei lemmi della categoria combinata, che nel *Task 1* e nel *Task 2* risultano più numerosi nelle produzioni degli studenti nativi (*Task 1*: *Band 3 + Off-list*: $t(55) = 7.297$, $p < 0.001$; *Task 2*: $t(55) = 6.357$, $p < 0.001$).

Le nostre ipotesi sul ruolo della ricchezza lessicale delle produzioni in italiano L2 a confronto con quelle L1, in termini di una maggiore o minore frequenza dei lemmi utilizzati dagli informanti dei due gruppi, risultano dunque in gran parte confermate. In entrambi i compiti di scrittura gli apprendenti L2 usano più spesso vocaboli appartenenti alla fascia delle 1000 parole più frequenti (*Band 1*), mentre nei testi dei parlanti nativi figurano più spesso parole con una frequenza più bassa o parole non rientranti nel lessico di base (*Off-list; Band 3 + Off-list*). Nell'utilizzo delle parole appartenenti alla *Band 2* (ranghi 1000-2000) i due gruppi non si differenziano. Per quanto riguarda la *Band 3* (ranghi 2000-3000), i risultati non sono univoci: nel *Task 1*, risulta più alto in italiano L1 il numero di lemmi appartenenti alla *Band 3*, diversamente dal *Task 2* dove le differenze tra i due gruppi non risultano significative.

5.3. Uso delle collocazioni in italiano L2 e italiano L1

La terza domanda che ha guidato lo studio riguarda la ricorrenza delle collocazioni nelle produzioni scritte in italiano L2 a confronto con quelle degli studenti nativi. Cercheremo, inoltre, di capire se esiste una correlazione tra impiego delle collocazioni e livello di padronanza linguistica degli apprendenti L2 misurato in base al C-test.

Nelle Tabelle 4 e 5 riportiamo l'occorrenza delle collocazioni (corrette e errate) nei due compiti svolti dagli informanti, per ciascuna delle tre categorie sintattiche (Verbo + Nome; Verbo + Gruppo Preposizionale; Nome + Aggettivo). A questa informazione si aggiungono il numero totale di collocazioni contenute nei testi (TC), il numero totale di collocazioni "uniche" non ripetute (TCU), e le medie e le deviazioni standard per ogni singolo studente.

Tabella 4 - Ricorrenza delle collocazioni in italiano L2 ($n = 39$)

<i>V+N</i>	<i>V+N(e)</i>	<i>V+GP</i>	<i>V+GP(e)</i>	<i>N+A</i>	<i>N+A(e)</i>	<i>TC</i>	<i>Media</i>	<i>TCU</i>	<i>Media</i>
<i>Task 1</i>									
105	11	16	3	10	1	146	3,769 $\sigma = 1,873$	126	3,230 $\sigma = 1,655$
<i>Task 2</i>									
82	17	47	3	14	10	173	4,435 $\sigma = 2,436$	163	4,205 $\sigma = 2,284$

V + N = Verbo + Nome; *V + N(e)* = Verbo + Nome(errato); *V + GP* = Verbo + Gruppo Preposizionale; *V + GP(e)* = Verbo + Gruppo Preposizionale(errato); *N + A* = Nome + Aggettivo; *N+A(e)* = Nome + Aggettivo(errato); *TC* = Totale Collocazioni; *TCU* = Totale Collocazioni Uniche; σ = deviazione standard.

Una prima distinzione tra gli apprendenti L2 e il gruppo di controllo riguarda il numero totale di collocazioni adoperate. Nel *Task 1*, in linea con le nostre ipotesi, gli studenti nativi utilizzano più collocazioni, scegliendo tra una maggiore varietà di

collocati. Come emerge dalle Tabelle 4 e 5, nel primo compito la media di collocazioni impiegate in italiano L2 risulta più bassa (3,769) rispetto al numero di collocazioni usate dagli studenti nativi (5,166). Il test T che è stato applicato dimostra che tale differenza è statisticamente significativa ($t(55) = 2.715$, $p < 0.05$). I risultati ottenuti nel *Task 2* smentiscono invece le nostre attese. Benché la differenza non si riveli statisticamente significativa, il numero di collocazioni prodotte dal gruppo dei partecipanti L2 (4,435) supera il numero medio di collocazioni adoperato dal gruppo di controllo (3,833). La nostra ipotesi, secondo cui si riscontrerebbe un maggior numero di collocazioni nelle produzioni degli studenti madrelingua, risulta dunque solo parzialmente confermata.

Tabella 5 - *Ricorrenza delle collocazioni in italiano L1 (n = 18)*

<i>V+N</i>	<i>V+N(e)</i>	<i>V+GP</i>	<i>V+GP(e)</i>	<i>N+A</i>	<i>N+A(e)</i>	<i>TC</i>	<i>Media</i>	<i>TCU</i>	<i>Media</i>
<i>Task 1</i>									
77	2	10	0	4	0	93	5,166 $\sigma = 1,581$	92	5,111 $\sigma = 1,604$
<i>Task 2</i>									
42	0	19	0	9	0	70	3,833 $\sigma = 1,723$	70	3,833 $\sigma = 1,723$

V + N = Verbo + Nome; V + N(e) = Verbo + Nome(errore); V + GP = Verbo + Gruppo Preposizionale; V + GP(e) = Verbo + Gruppo Preposizionale(errore); N + A = Nome + Aggettivo; N + A(e) = Nome + Aggettivo(errore); TC = Totale Collocazioni; TCU = Totale Collocazioni Uniche; σ = deviazione standard.

Una seconda differenza tra gli studenti nativi e non nativi è da ricercarsi nel numero di collocazioni valutate come errate. Rispetto alle produzioni degli studenti di lingua materna, dove in tutto si riscontrano solo due casi errati nella categoria V+N, nei testi degli studenti L2 vi è, in ciascuna delle tre categorie esaminate, una maggior frequenza di errori (*Task 1*: 15 su 146 occorrenze; *Task 2*: 30 su 170 occorrenze). La maggior parte di queste collocazioni (ad esempio **fare la bici* e **avere attenzione a*, al posto di *andare in bici* e *prestare attenzione a*) è errata poiché gli apprendenti hanno scelto verbi generici di ampio uso (*fare, dare, potere*) o perché risultanti da un transfer dal nederlandese (**dare luce*, basato su *licht geven*, invece di *fare luce*). Sono generalmente privilegiate in italiano L2 come in italiano L1 le collocazioni verbali del tipo V+N (*spendere soldi*), e in misura minore, quelle del tipo V+GP (*essere in pericolo*). Risulta invece piuttosto basso l'uso di collocazioni del tipo N+A, che nei testi degli studenti L2 sono perlopiù errate (**mondo medico* al posto di *mondo della medicina*; **bambini grassi* per *bambini in sovrappeso/obesi*). Notiamo inoltre che i testi degli apprendenti L2 contengono più casi di collocazioni ripetute più di una volta (*Task 1*: 20 su 146 occorrenze; *Task 2*: 10 su 173 occorrenze), a differenza delle produzioni dei nativi, dove le collocazioni ripetute sono pressoché assenti, tranne un unico esempio nel *Task 1*.

Per poter stabilire se al crescere della competenza linguistica in italiano L2 corrisponda un aumento della produttività collocazionale, il gruppo dei 39 partecipanti è stato suddiviso in due sottogruppi, a seconda dei risultati ottenuti nel C-test⁹. Il risultato ottenuto da ogni studente nel C-test è stato correlato con il numero totale di collocazioni, insieme al numero di collocazioni uniche e al numero totale di errori commessi. I coefficienti di correlazione di Pearson dimostrano tuttavia che non è possibile definire nessuna correlazione (positiva o negativa che sia) tra i risultati nel C-test e l'utilizzo delle collocazioni in L2, in quanto le coppie di variabili non risultano correlate tra loro. Anche se i dati ottenuti per il *Task 1* paiono mostrare una lievissima tendenza in qualche modo vicina alle nostre attese, il *Task 2* non permette di descrivere nessuna tendenza rilevante. La stessa cosa vale per l'osservazione delle collocazioni uniche (TCU) o il numero totale di collocazioni errate prodotte. In base a questi risultati possiamo pertanto concludere che la nostra attesa di trovare una maggiore produttività collocazionale nei testi degli apprendenti con un punteggio più alto ottenuto nel C-Test (e viceversa) non appare confermata.

6. Conclusioni

In primo luogo, la nostra ricerca si poneva come obiettivo di verificare se la competenza linguistica generale degli apprendenti influisse sulla frequenza dei vocaboli adoperati. Dall'analisi della ricchezza lessicale delle produzioni in italiano L2 non è emersa alcuna correlazione tra ricorrenza dei lemmi appartenenti alle varie fasce di frequenza nelle produzioni degli apprendenti olandesi ed i risultati di questi ultimi nel C-test, esame volto a misurare il livello di padronanza linguistica. Questo vale anche per la corrispondenza tra produttività collocazionale e competenza linguistica, che non risultano correlate. Una possibile spiegazione va cercata nel fatto che i livelli di competenza degli apprendenti (tutti quanti studenti universitari di primo anno) erano molto simili. In studi futuri sarebbe pertanto interessante disporre di informanti di diverso livello di competenza, in particolare principianti e avanzati, per verificare se l'uso del lessico di base cambi in modo significativo ad uno stadio di apprendimento più avanzato.

I risultati ottenuti dal confronto delle produzioni degli apprendenti e dei parlanti nativi si rivelano interessanti soprattutto per quanto riguarda i segmenti più estremi delle fasce di frequenza (*Band 1*; *Band 3* e *Off-list*). Dall'analisi è emerso che gli apprendenti di italiano L2, come avevamo ipotizzato, usano maggiormente le parole più frequenti del lessico di base, ma sempre in misura minore rispetto ai parlanti nativi, che invece ricorrono più spesso a parole non appartenenti al lessico di base. In particolare, abbiamo rilevato che gli apprendenti L2 usano soprattutto parole appartenenti alla prima fascia di frequenza (*Band 1*), mentre i parlanti nativi

⁹ Il 40% degli studenti con i risultati più alti è stato assegnato al gruppo CtestAlto, il 40% con i risultati più bassi è stato assegnato al gruppo CtestBasso. Sono stati esclusi i risultati del 20% della fascia intermedia, meno interessanti degli estremi positivi e negativi per l'analisi delle corrispondenze tra padronanza linguistica e produttività collocazionale.

adoperano più spesso parole che appartengono alla categoria delle parole fuori lista o alla categoria combinata (*Band 3 + Off-list*). Ciò conferma l'ipotesi secondo cui le parole del lessico di base sono quelle più facili da apprendere, perché maggiormente presenti nell'input e perché aventi caratteristiche che ne favoriscono l'apprendimento, ad esempio brevità e morfologia semplice. Le parole meno frequenti nell'input, invece, vengono apprese man mano che gli apprendenti si espongono alla lingua target e hanno sviluppato abilità linguistiche che gli consentano di passare ad uno stadio più avanzato di competenza lessicale (Benigno, 2007). Per quanto riguarda la seconda e la terza fascia di frequenza (*Band 2* e *Band 3*), si rilevano percentuali d'uso molto più basse rispetto alle altre fasce, e ciò sia nei testi dei nativi che nei testi degli apprendenti. Inoltre, i risultati sono meno chiari: nella *Band 2* i due gruppi non si differenziano, mentre nella *Band 3* la differenza tra i due gruppi è significativa soltanto nel *Task 1*.

Per quel che riguarda il confronto tra l'impiego di collocazioni in italiano L2 e italiano L1, lo studio ha solo parzialmente confermato, in linea con i risultati di Laufer e Waldman (2011), l'ipotesi di una maggiore produttività collocazionale nelle produzioni degli studenti madrelingua: nel *Task 1* la media delle collocazioni contenute nei testi degli studenti non nativi risulta significativamente più bassa rispetto al numero di collocazioni presenti nelle produzioni degli studenti nativi. Contrariamente a quanto osservato nel *Task 1*, i dati rilevati nel *Task 2* smentiscono però tale ipotesi, dal momento che sono invece gli studenti L2 a produrre un numero più elevato di collocazioni rispetto al gruppo di controllo. Una possibile causa di questi risultati divergenti è da ricercarsi nella diversa procedura di somministrazione delle due prove a cui sono stati sottoposti gli informanti, rispettivamente nel contesto L2 (Olanda) e nel contesto L1 (Italia). Mentre agli apprendenti L2, che erano stati suddivisi in due gruppi, i due compiti sono stati proposti in modo alternato, per evitare effetti di disinteresse o di stanchezza, ciò non è avvenuto per il gruppo di controllo dei nativi. Possibili effetti di *task repetition* nel *Task 2* potrebbero pertanto aver influenzato i risultati nel *Task 2*, dando luogo ad una minore produttività collocazionale da parte degli informanti nativi.

La nostra analisi ha mostrato, inoltre, che le produzioni degli studenti nativi si distinguono da quelle degli apprendenti L2 per la maggiore varietà di collocati e l'assenza (o quasi) di errori nell'utilizzo delle collocazioni. Abbiamo riscontrato nei testi degli apprendenti un ampio uso di verbi generici (*fare, dare, potere*), come già osservato nei vari studi sull'apprendimento delle collocazioni in L2 (ad esempio Altenberg - Granger, 2001). Nel tentativo di produrre una collocazione, e non disponendo ancora di una conoscenza lessicale approfondita della L2, gli studenti L2 provano ad esprimere un significato tramite una combinazione di parole che, pur non essendo corretta, permette comunque all'interlocutore di comprendere l'intenzione comunicativa. Alcuni esempi di collocazioni reperite nei testi L2 sembrano essere il risultato della commistione di espressioni diverse, come **sentire fame* invece di *avere fame/sentire la fame* (Howarth, 1996). Altri casi vanno attribuiti all'interferenza della L1, come in **fare cosciente qualcuno* (*iemand bewust maken*),

dove l'uso del *fare*, al posto di *rendere* è probabilmente il risultato di una traduzione letterale dal nederlandese (Nesselhauf, 2005).

Infine, diversamente da quanto osservato da Laufer - Waldman (2011), i nostri risultati non permettono di stabilire delle corrispondenze tra l'impiego delle collocazioni e il livello di padronanza linguistica degli apprendenti L2 misurata in base al C-test. L'assenza di una relazione statisticamente significativa tra l'utilizzo delle collocazioni e l'incremento della competenza linguistica in L2 (come anche per il rapporto tra ricchezza lessicale e competenza linguistica) andrebbe probabilmente attribuita ai livelli di competenza linguistica basso-intermedi degli apprendenti, tra i livelli A2 e B1 del QCER. L'estensione dell'analisi dell'utilizzo delle collocazioni ad apprendenti avanzati (livelli B2 e C1) fornirebbe un'immagine più completa e potrebbe portare a risultati diversi.

Bibliografia

- AISENSTADT E. (1979), Collocability restrictions in dictionaries, in *ITL. Review of Applied Linguistics*, 45(64): 71-74.
- AITCHINSON J. (2003), *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*, Blackwell Publishing, Oxford.
- ALTENBERG B., - GRANGER S. (2001), The grammatical and lexical patterning of MAKE in native and non-native student writing, in *Applied Linguistics* 22(2): 173-195.
- BARDEL C. - LINDQVIST C. (2011), Developing a lexical profiler for spoken French and Italian L2. The role of frequency, cognates and thematic vocabulary, in ROBERTS L. - PALLOTTI G. - BETTONI C. (eds.), *EUROSLA Yearbook 11*, John Benjamins, Amsterdam: 75-93.
- BARDEL C. - GUDMUNDSON A. - LINDQVIST C. (2012), Aspects of lexical sophistication in advanced learners' oral production: Vocabulary acquisition and use in L2 French and Italian, in *Studies in Second Language Acquisition* 34(2): 269-290.
- BENIGNO V. (2007), Il vocabolario di base: tratti costitutivi, rilevanza cognitiva e acquisizione in italiano L2, in LO CASCIO V. (a cura di), *Parole in rete: apprendimento e teoria nell'era elettronica*, Utet Università, Novara: 151-174.
- BENIGNO V. (2012), *La notion de collocation fondamentale. Étude de corpus en vue d'une exploitation didactique*. Tesi di dottorato in cotutela tra l'Università degli Studi di Palermo e l'Université Stendhal III di Grenoble.
- BENSON N. - BENSON E. - ILSON R. (1986), *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations*, John Benjamins, Amsterdam.
- BERNINI G. (2004), Come si imparano le parole. Osservazioni sull'acquisizione del lessico in L2, in *ITALS* 2(1): 23-47.
- CATTANA A. - NESCI M.T. (2004), *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra, Perugia.
- COBB T. - HORST M. (2004), Is there room for an academic word list in French?, in BOOGAARDS P. - LAUFER B. (eds.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition, and Testing*, John Benjamins, Amsterdam: 15-38.

CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia/Oxford University Press, Firenze.

COWIE A.P. (1981), The treatment of collocations and idioms in learners' dictionaries, in *Applied Linguistics*, 2(3): 223-235.

DE MAURO T. - MANCINI F. - VEDOVELLI M. - VOGHERA M. (a cura di), (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Etaslibri, Milano.

ELLIS N. (1997), Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning, in SCHMITT N. - MCCARTHY M. (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge: 122-139.

ELLIS N. (2002), Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition, in *Studies in Second Language Acquisition* 24(2): 143-188.

FILLMORE C.J. (1982), Frame semantics, in *Linguistics in the Morning Calm*, Hanshin Publishing C., Seoul: 111-137.

FIRTH J.R. (1957) Modes of Meaning, in PALMER F.R. (ed.), *Papers in Linguistics 1934-1951*, Oxford University Press, Oxford: 190-215.

GUIRAUD P. (1954), *Les caractères statistiques du vocabulaire. Essai de méthodologie*, Presses universitaires de France, Paris.

HOEY M. (2005), *Lexical Priming. A New Theory of Words and Language*, Routledge, London.

HOWARTH P. (1996), *The phraseology of learners' academic writing: Some implications for language learning and dictionary making*, Niemeyer, Tübingen.

JEŽEK E. (2005), *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna.

KUIKEN F. - VEDDER I. - GILABERT R. (2010), Communicative adequacy and linguistic complexity in L2 writing, in BARTNING I. - MARTIN M. - VEDDER I. (eds.), *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research*, Eurosla Monographs 1: 81-100.

LAUFER B. - NATION P. (1995), Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production, in *Applied Linguistics* 16(3): 307-322.

LAUFER B. - WALDMAN T. (2011), Verb-Noun collocations in second language writing: A corpus analysis of learners' English, in *Language Learning* 61(2): 647-672.

LEWIS M. (2000), *Teaching collocations: Further developments in the Lexical Approach*, LTP, Hove.

LINDQVIST C. - BARDEL C. - GUDMUNDSON A. (2011), Lexical richness in the advanced learner's oral production of French and Italian L2, in *IRAL* 49(3): 221-240.

LO CASCIO V. (a cura di), (2007) *Parole in rete. Teorie e apprendimento nell'era digitale*, UTET Universitaria, Novara.

LO DUCA M.G. (2007), Quante e quali parole nell'insegnamento dell'italiano L2? Riflessioni in margine alla costruzione di un sillabo, in PISTOLESI E. (a cura di), *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, Trieste: 135-150.

- MALVERN D. - RICHARDS B. - CHIPERE N. - DURÁN P. (eds.), (2004) *Lexical diversity and language development. Quantification and assessment*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, NY.
- MALVERN D. - RICHARDS B. (2009), A new method of measuring rare word diversity: The example of L2 learners of French, in RICHARDS B. - DALLER H. - MALVERN D. - MEARA P. - MILTON J. - TREFFERS-DALLER J. (eds.), *Vocabulary studies in first and second language acquisition*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, NY: 164-178.
- MEARA P. (1996), The dimension of lexical competence, in BROWN, G. - MALMKJAER K. - WILLIAMS J. (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge: 33-53.
- MILTON, J. (2007), Lexical profiles, learning styles and the construct validity of lexical size tests, in DALLER H. - MILTON J. - TREFFERS-DALLER J. (eds.), *Modeling and Assessing Vocabulary Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge: 47-58.
- NATION P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- NATION P. (2006), How large a vocabulary is needed for reading and listening?, in *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 63(1): 59-82.
- NATION P. - WARING R. (1997), Vocabulary size, text coverage and word lists, in SCHMITT N. - MCCARTHY M. (eds.), *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge: 6-19.
- NESSSELHAUF N. (2003), The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching, in *Applied Linguistics* 24(2): 223-242.
- NESSSELHAUF N. (2005), *Collocations in a Learner Corpus*, John Benjamins, Amsterdam.
- READ J. (2000), *Assessing Vocabulary*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SPREAFICO L. (2003), Misurare le parole. Analisi lessicale quantitativa di un apprendente di italiano L2, in *Linguistica e Filologia* 17: 93-125.
- SPREAFICO L. (2005), Lo sviluppo lessicale di un apprendente di italiano L2. Problemi e metodi di analisi quantitativa, in BANTI G. - MARRA A. - VINEIS E. (a cura di), *Atti del 4° congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra, Perugia: 241-257.
- TREFFERS-DALLER J. - DALLER H. - MALVERN D. - RICHARDS B. - MEARA P. - MILTON J. (eds.), (2008) Knowledge and use of the lexicon in French as a second language, Special Issue, *Journal of French Language Studies* 18(3).
- VAN BREDERODE. T. (1995), *Collocations, restrictions, frames and metaphors*. Doctoral Thesis, University of Amsterdam.
- VEDDER I. (2012), Adeguatezza comunicativa e complessità linguistica in italiano L2 e italiano L1: la valutazione delle produzioni scritte di nativi e non nativi, in BERNINI G. - LAVINIO C. - VALENTINI A. - VOGHERA M. (a cura di), *Atti dell'XI Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia: 139-159.
- VEDDER I. - BENIGNO V. (2013), La ricorrenza del lessico di base in produzioni scritte di italiano L2 e L1, in *Linguistica e Filologia* 33: 59-84.
- WRAY A. (2002), *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge University Press, Cambridge.

“Alla fine l’è nosc esser”. Atteggiamenti nei confronti della trasmissione del ladino in Val di Fassa (TN)

The present contribution aims to investigate the linguistic attitudes of speakers of Ladin in Val di Fassa (province of Trento). Ladin is a vital minority language spoken in five valleys in Northern Italy (Val Gardena, Val di Fassa, and Val Badia in Trentino-South Tyrol; Livinallongo and Ampezzo in Veneto). In Val di Fassa, it is spoken by more than the 80% of the population, and it is taught in school since kindergarten. Interviews with 34 speakers of Ladin are analysed in order to find out their attitudes towards their minority language, its transmission to new generations, and its teaching in school.

1. *Atteggiamenti linguistici e lingue di minoranza*

È stato ampiamente indagato in letteratura come gli atteggiamenti linguistici abbiano un’ enorme importanza tanto per la definizione stessa di comunità linguistica (che si configurerebbe come “un gruppo di parlanti che condivide un insieme di atteggiamenti sociali nei confronti della lingua”, Labov, 1973: 341) quanto per la trasmissione e il conseguente mantenimento delle lingue. In situazioni sociopolitiche e sociolinguistiche quali quelle in cui si collocano le lingue di minoranza, il contatto con una o più lingue standard e di maggiore prestigio può portare allo sviluppo di atteggiamenti negativi nei confronti della lingua minoritaria e alla deliberata interruzione della trasmissione della stessa (cfr. per esempio Denison, 1977; Sasse, 1992; Beck - Lam, 2008). In particolare, gli studi sottolineano come spesso i parlanti ritengano futile l’insegnamento di tali lingue, privo, dal loro punto di vista, di qualsiasi utilità pratica e comunicativa (cfr. Jones, 1996) o addirittura dannoso nei confronti dell’apprendimento della lingua di prestigio (cfr. Garzon, 1992).

L’obiettivo che si pone il presente contributo è di indagare quale sia, da parte dei parlanti ladini della Val di Fassa, la percezione degli atteggiamenti (positivi e negativi, propri e altrui) nei confronti della lingua di minoranza. La questione è già stata esplorata dalla *Survey Ladins* (Dell’Aquila - Iannàccaro, 2006; v. anche Iannàccaro - Dell’Aquila, 2000); qui, ci si ripropone di approfondirne certi aspetti, in particolare le opinioni sulla trasmissione della lingua alle nuove generazioni (e, di conseguenza, sul suo futuro) e sull’insegnamento a scuola. Per fare ciò, è stato adottato come strumento di indagine l’intervista semi-strutturata (affiancata da una conversazione di gruppo), diversamente dalla *Survey*, che si serviva di un questionario.

¹ Università di Pavia / Libera Università di Bolzano.

Dopo una panoramica sulla situazione linguistica e sociolinguistica della Val di Fassa (§2) e l'esposizione dettagliata dei metodi di indagine utilizzati per la ricerca (§3), si tenterà dunque di capire, attraverso l'analisi delle risposte degli intervistati (§4-6), quali siano gli atteggiamenti dei parlanti nei confronti della lingua di minoranza e se, in conclusione, la comunità ladina della Val di Fassa sia, almeno nella percezione e nella considerazione dei parlanti, in grado di "frenare l'erosione linguistica, invertire il *language shift* e consolidare una coscienza identitaria in grado di proporsi a tutti i livelli come nucleo costitutivo per un'idea di futuro" (Chiocchetti, 2007: 293).

2. La Val di Fassa

La Val di Fassa, l'unica appartenente, tra le valli ladinofone del Trentino-Alto Adige², alla provincia di Trento, è composta da sette comuni (Campitello di Fassa, Canazei, Mazzin, Moena, Pozza di Fassa, Soraga e Vigo di Fassa) e, dal 1993, possiede una legislazione che ufficializza il bilinguismo italiano-ladino.

Secondo i dati provvisori del Censimento 2011 (pubblicati a giugno 2012)³, alla data di rilevazione si sono dichiarati appartenenti alla popolazione di lingua ladina 18.550 residenti della provincia di Trento, pari al 3,5% della popolazione totale. Nella sola Val di Fassa, i parlanti ladino dichiarati sono 8.092 (81,5% dell'area)⁴. Al di là dei dati puramente quantitativi, che riflettono una dichiarazione di appartenenza non scevra da connotazioni ideologiche, il ladino della Val di Fassa appare oggi come una lingua abbastanza vitale e relativamente in buona salute (Berruto, 2008: 109), sebbene nel suo complesso sia solitamente annoverata tra le lingue minacciate (cfr. per esempio Toso, 2008)⁵.

Si collocano all'interno del territorio Fassano diverse istituzioni deputate alla salvaguardia e allo sviluppo della lingua ladina, come l'istituto culturale ladino Majon di Fascegn (fondato nel 1975), il quale, oltre a curare la pubblicazione di dizionari⁶ e grammatiche ladine (Chiocchetti - Iori, 2002), assicura, insieme alle altre associazioni (come i gruppi folkloristici e canori locali), "la presenza di una vasta rete sociale cui appoggiarsi e alla quale fare riferimento" (Dell'Aquila - Iannàccaro, 2006: 11). La lingua è inoltre solidamente presente nei media, con un settimanale locale

² Val Gardena e Val Badia, in provincia di Bolzano. Appartengono alla Ladinia Dolomitica anche Livinallongo e Ampezzo, in provincia di Belluno.

³ Consultabili all'indirizzo http://www.statistica.provincia.tn.it/binary/pat_statistica/demografia/15_CensGenpopolazione.1340956277.pdf [ultimo accesso 06/04/2013].

⁴ I comuni che presentano la percentuale di parlanti più alta sono Vigo di Fassa (87,7%) e Soraga (85,5%), quella più bassa Moena (78,8%) e Mazzin (77,3%).

⁵ Anche i siti www.ethnologue.com e www.endangeredlanguages.com la indicano entrambe come "threatened" [ultimo accesso: 05.04.2013].

⁶ Il *Dizionario Italiano-Ladino Fassano* è consultabile online all'indirizzo <http://dilf.ladintal.it/> [ultimo accesso 05/04/2013].

interamente in ladino, La Usc di Ladins, un giornale online, Noeles⁷, un canale televisivo digitale dedicato, Tele Minoranze Linguistiche, e un TG settimanale; risulta infine “ancora in espansione (...) la produzione letteraria, musicale e teatrale in ladino” (Chiocchetti, 2007: 292).

2.1. Il repertorio linguistico

Il repertorio dei parlanti Fassani, seguendo i risultati della *Survey Ladins* (Dell'Aquila - Iannàccaro, 2006), sarebbe composito, con italiano e ladino come varietà alte e gli stessi, con l'aggiunta dei dialetti veneto-trentini, nei gradini più bassi; la Val di Fassa si configurerebbe come la più “italofona” (Berruto, 2007: 46) delle valli ladine del Trentino. Non si tratta tuttavia di un'area compatta: anche all'interno del ladino Fassano (già di per sé distinto da gardenese, badiotto, ampezzano, livinallese) i parlanti riconoscono tre varietà: il *cazet* dell'alta valle, il *brach* della media e il *moenat* del comune di Moena; tale tripartizione, lo stato di plurilinguismo dell'area, la differenza linguistica e i differenti codici (nonché i rapporti tra i codici) hanno per la popolazione un fortissimo valore “comunitario e identificativo” (Dell'Aquila - Iannàccaro, 2006: 10).

Per quanto riguarda la trasmissione della lingua alle nuove generazioni, i risultati della *Survey Ladins* sono incoraggianti: alla domanda 14, “In quali lingue e/o dialetti parla con i suoi figli?”, nei comuni Fassani una media del 80,1% ha risposto ladino (con una punta del 89,7% a Pozza e la percentuale più bassa, 68,1%, a Moena), contro il 33,5% che dichiara di parlare italiano (Dell'Aquila - Iannàccaro, 2006: 209); sempre dai dati della *Survey*, risulta che nel suo complesso la comunità Fassana “si considera più ladina che italiana, ancorché di poco, e solo in misura minore trentina” (Dell'Aquila - Iannàccaro, 2006: 99).

2.2. La scuola ladina Fassana

In Val di Fassa, la scuola “è parzialmente autonoma all'interno di un sistema scolastico provinciale totalmente autonomo” (Iannàccaro, 2010: 103); il ladino è riconosciuto come lingua sia dallo Statuto di Autonomia della Provincia sia dallo Statuto Regionale, ed è stato inserito nel curriculum già da prima dell'entrata in vigore della legge 482/99 “Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche”. Nello specifico, l'insegnamento scolastico della lingua ladina è regolamentato dalla Legge Provinciale n. 5 del 7 agosto 2006 “Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino”; l'articolo 50, in particolare, definisce i compiti dell'OLFED (Ofize Ladin Formazion e Enrescida Didattica, ‘ufficio ladino di formazione e ricerca didattica’), al quale va l'incarico di elaborare e produrre il materiale didattico, nonché la progettazione e la realizzazione di attività di formazione e aggiornamen-

⁷ Consultabile all'indirizzo www.noeles.info; l'ultimo aggiornamento, alla data di consultazione, risale però a novembre 2012 [ultimo accesso: 05/04/2013].

to degli insegnanti⁸. Oltre che dall'OLFED, le scuole sono coadiuvate dall'Istituto Culturale Ladino, che svolge un ruolo "sussidiario", di supporto tecnico-scientifico (Chiocchetti, 2010).

A partire dal 2000, tutte le scuole Fassane sono state raggruppate in un unico Istituto Comprensivo, che oggi comprende tre scuole materne, cinque scuole primarie, tre scuole secondarie di primo grado e tre di secondo grado (un istituto d'arte, un liceo scientifico e un liceo linguistico, tutti e tre situati a Pozza di Fassa), per un totale di circa 1370 studenti (Florian, 2011: 65-66).

Di fatto, come riporta Rasom (2011), nella scuola ladina di Fassa il ladino curricolare è insegnato dalla prima elementare alla terza media per un'ora obbligatoria alla settimana, mentre il ladino veicolare è insegnato (prevalentemente oralmente) per almeno due ore alla settimana. Dal terzo anno della scuola primaria fino al liceo l'approccio al ladino è sia scritto che orale. Al liceo, i ragazzi con licenza media ottenuta nelle scuole della valle sono tenuti a seguire l'ora di ladino curricolare, che è invece facoltativa per i non ladini. Dall'anno scolastico 2010-2011 è inoltre partita nelle scuole primarie di Pozza di Fassa e Soraga, cui si è aggiunta quest'anno quella di Canazei, il progetto sperimentale "Na comunanza che empèra – Una comunità che apprende". In queste scuole l'uso del ladino veicolare è esteso a 1/3 delle ore di lezione, mentre i restanti 2/3 si svolgono in italiano; nella fattispecie, sono in lingua italiana gli insegnamenti di italiano, matematica e religione.

3. *Modalità di indagine e raccolta dati*

I dati su cui si basa la presente inchiesta sono stati raccolti nell'ambito di una ricerca di dottorato ancora in corso, che si concentra sui fenomeni di *code-mixing* nel ladino delle valli dolomitiche. Per questo scopo, è stata elaborata una traccia di intervista che mirava da un lato a raccogliere dati sul repertorio degli intervistati e sul loro atteggiamento nei confronti delle lingue parlate, mentre dall'altro si riproponeva di raccogliere dati di parlato (semi)spontaneo, utili agli scopi precisi della ricerca.

Naturalmente, una modalità di raccolta dati di questo tipo, che chiede in maniera tutto sommato esplicita ai parlanti di esprimere le loro opinioni e giudizi, corre il rischio, comune alle indagini sugli atteggiamenti linguistici, di non raccogliere gli atteggiamenti effettivi quanto quelli che l'intervistato ritiene sia opportuno mostrare all'intervistatore (cfr. Baker, 1988; 1992); inoltre, il modo stesso in cui una determinata domanda viene posta rischia di influenzare la successiva risposta⁹. D'altro canto, anche metodi d'indagine diversi, come il questionario adottato dalla *Survey Ladins*, non sono immuni a questo genere di pericoli; si pone infatti anche in questo

⁸ Poiché la conoscenza della lingua ladina è diffusa presso il corpo insegnante, sono solitamente "i docenti di italiano, di storia o di matematica a prendersi carico delle attività in LM [lingua di minoranza]" (Iannàccaro, 2010: 105).

⁹ Si tratta del "paradosso dell'osservatore" individuato da Labov: "the aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed; yet we can only obtain these data by systematic observation" (Labov, 1972: 209).

caso il problema dell'effettiva oggettività delle risposte, che non può essere garantita né dal ricercatore né dall'informatore. Le risposte dell'informatore inevitabilmente tenderanno a riferirsi "non tanto a ciò che egli *effettivamente fa*, ma piuttosto a ciò che *ritiene* di fare, ossia su cosa crede che *bisognerebbe fare* nelle situazioni linguistiche proposte" (Iannàccaro - Dell'Aquila, 2000: 361).

Si è cercato di superare questi inevitabili limiti ponendo domande il più neutrali possibili (cfr. 3.2); inoltre, la ricercatrice, che si presentava come completamente esterna all'ambiente ladino, poneva le domande in italiano (a causa della propria scarsa competenza attiva nella lingua di minoranza), ma chiedeva esplicitamente di rispondere in ladino. Si è poi cercato di aggirare l'ostacolo richiedendo anche opinioni sugli atteggiamenti altrui (ai genitori sui giovani, ai giovani sui genitori, agli insegnanti su entrambe le categorie), cercando in tal modo di elicitare quelli dell'intervistato stesso in maniera indiretta.

3.1. L'intervista

L'intervista si configurava come semi-strutturata e constava di una traccia composta da alcune domande aperte che fungevano da spunti di discussione. In particolare, sono state utili agli scopi dell'inchiesta le domande riguardanti la lingua parlata ai figli e ai bambini ("In quali lingue e/o dialetti parla (o parlerebbe) con i suoi figli?" e "Parla ladino con i ragazzi più giovani e con i bambini che non conosce?") e quella, più diretta a elicitare riflessioni metalinguistiche esplicite, riguardante il futuro della lingua ("Come vede il futuro del ladino?"). In ogni caso, la natura dell'intervista permetteva di formulare volta per volta domande che portassero il parlante a esprimere opinioni pertinenti all'oggetto della presente inchiesta. Si prenda ad esempio in considerazione il seguente stralcio¹⁰:

(1)

D1 Hai dei figli?

R1 *Doi.*

'Due.'

D2 Con loro che lingua parli?

R2 *Talian.*

'Italiano.'

D3 Ah! Come mai?

R3 *No sé no:/ boh! Ele l'é:/ chela più grana la rajonaa: ladin fino a che la é jita a la: scolina, dapò l'à tacà: a la scolina: a rejonar per talian/ e l'é senester ge responer per fascian a una che te respon semper per talian. Fae proprio fadia sé che la l'enten dut però no:/ e chela più piccola io peisse che la no l'saesse nience.*

¹⁰ In questo esempio e nei successivi, si è cercato di limitare al minimo indispensabile le convenzioni di trascrizione, mantenendo però le seguenti:

: allungamento vocalico; / pausa di un secondo; // pausa di due o più secondi. Dal momento che risultavano estranei ai fini della presente ricerca, non sono stati segnalati esplicitamente i fenomeni di *code-mixing* con l'italiano, seppur presenti nelle risposte dei parlanti.

‘Non so, non... boh! Loro sono... Quella più grande parlava ladino fino a quando è andata all’asilo, dopo ha cominciato a parlare italiano... Ed è difficile rispondere in fassano a una che ti risponde sempre in italiano. Faccio proprio fatica, so che capisce e tutto però non... E quella più piccola io penso che non lo conosca nemmeno’

D4 Ma quindi con la più grande parlavi ladino tu però prima che cominciassi

R4 *Sì! Sobito sì fin a: canche l’aea: cater egn e dapò: no sé perché l’ha scomenzà a parlar per talian/ Io e mi om parlon per fascian.*

‘Sì! Subito sì, fino a quando aveva quattro anni, e poi... Non so perché ho cominciato a parlare italiano. Io e mio marito parliamo fassano’.

D5 Ma: non lo parla più quindi il ladino la bambina?

R5 *Chela più grana: scì la rejona se ge rejone per fascian la capesc e la: é ence bona de responer// Magari a scola la parla ence con zachei ma ta Cianacei a scola i rejona duc per talian.*

‘Quella più grande sì, parla se le parlo in fassano capisce ed è anche capace di rispondere... Magari a scuola parla anche con qualcuno ma a Canazei a scuola parlano tutti italiano’.

La risposta alla domanda 2, relativa alla lingua parlata con i figli, e la conseguente domanda (che suona un po’ stupita, poiché l’intervistata aveva fino a quel momento dichiarato di parlare sempre ladino) suscitano una riflessione dell’intervistata stessa sul perché lei per prima stia interrompendo la trasmissione della lingua di minoranza, che parla anche col marito, alle proprie figlie (che però, almeno nel caso della maggiore, ancora lo parlano, v. R5). La causa primaria viene in questo caso attribuita alla scuola elementare di Canazei (la cui particolare situazione verrà approfondita al § 4.2), dove la figlia maggiore ha imparato a parlare italiano, cominciando a rispondere in questa lingua anche a casa; di conseguenza, i genitori hanno smesso di parlare alle figlie in ladino, non trasmettendolo di conseguenza alla più piccola. Vediamo emergere qui in maniera implicita (e, in questo caso, in qualche modo auto-assolutiva) uno dei tratti che più spesso verrà sottolineato durante le interviste, ossia la volontaria mancata trasmissione della lingua ai figli da parte di genitori che pure lo parlano tra di loro.

3.2. I dati

In totale, sono state effettuate 29 interviste¹¹ e una conversazione di gruppo (e ha coinvolto cinque diciannovenni frequentanti l’ultimo anno del liceo scientifico di Pozza, a cui, dopo una conversazione a tema libero, è stato chiesto di riflettere sul futuro del ladino), che si sono svolte a Pozza, Vigo, Soraga e Moena tra il 24 aprile 2012 e il 19 gennaio 2013, per un totale di 8 ore di registrazione.

Le persone intervistate si dividevano per fascia d’età e sesso come riportato in Tabella 1:

¹¹ Di queste, tre sono state rivolte a insegnanti della scuola secondaria e hanno previsto domande più esplicite sugli atteggiamenti di studenti e genitori nei confronti dell’insegnamento scolastico del ladino. Negli esempi verrà esplicitamente indicato se l’intervistato è un insegnante.

Tabella 1 - *Età e sesso degli intervistati*

<i>Età</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>Totale</i>
19-35	7	3	10
36-55	11	6	17
56-75	1	3	4
>75	1	2	3
Totale	20	14	34

Le fasce d'età più rappresentate sono, come è evidente, quella più bassa e quella intermedia, che sono anche quelle più interessanti ai fini della presente ricerca, rappresentando i giovani (in alcuni casi ancora studenti) e i genitori. Sono comunque state prese in considerazione le risposte date da parlanti di tutte le fasce d'età. Nell'analisi che seguirà, per ogni esempio citato saranno indicati età, sesso e comune di provenienza del parlante.

4. *Gli atteggiamenti dei giovani*

Dai dati raccolti sembra prevalere tra i giovani fassani un atteggiamento positivo nei confronti del ladino. La lingua di minoranza è vista come una marca di alterità identitaria rispetto ai parlanti della lingua di maggioranza, fino ad assumere in certi casi quasi connotazioni gergali. Un risultato simile emerge anche dai dati della *Survey Ladins*, in cui, alla domanda 85, "Le è mai capitato di usare il ladino per non farsi capire?", una buona percentuale dei parlanti (intorno al 55%) risponde "Sì, spesso" o "Sì, qualche volta" (Dell'Aquila - Iannaccaro, 2006: 354).

I giovani dichiarano di parlare ladino anche e soprattutto per differenziarsi e, in qualche caso, per risultare incomprensibili ai non parlanti, come si può vedere negli esempi 2 e 3; lo stesso atteggiamento è colto dall'insegnante dell'esempio 4, che sottolinea anche come lei stessa da giovane lo parlasse con le stesse motivazioni:

(2)

L'é: quasi n zeche che ne desferenzia no? Ge veide canche rejone con le mie: amiche per fascian l fajon ence che coscita i autres no ne capesce.

‘È quasi un qualcosa che ci differenzia, no? Io vedo quando parlo con le mie amiche in fassano, lo facciamo anche perché così gli altri non ci capiscono’.

[F, 24, Canazei]

(3)

Secondo me l'é ence na roba che la te desferenzia da i autres perché se tu te rejonas ladin no t'es che i autres.

‘Secondo me è anche una cosa che ti differenzia dagli altri, perché se tu parli ladino non sei come gli altri’

[M, 19, Pozza di Fassa]

(4)

Canche le beze meton le va stroz de sàbeda sera ele se reiona anter de ele per fascian e l'é i bec che i disc "Ma che po rejonade? somea turcochel che dijede!" / Allora a ele ge sà

bel perché ge sà che i autres no i entene (...)/ E io me recorde che fajee la medema roba canche ere joena.

‘Quando le ragazze mettiamo vanno in giro il sabato sera, loro parlano tra di loro in fassano, e ci sono i ragazzi che dicono “Ma cosa parlate? Sembra turco quello che dite!”. Allora loro sono contente perché sanno che gli altri non le capiscono. E io mi ricordo che facevo la stessa cosa quando ero giovane’.

[F, 37, Vigo di Fassa (insegnante)]

Un'altra forte motivazione, questa volta di tipo strumentale, legata all'obiettivo di ottenere un vantaggio pratico, di *status* sociale, oppure lavorativo (Bettoni, 2001: 151), è quella che spinge i giovani a studiare ladino per poter ottenere il cosiddetto “patentino” di bilinguismo italiano-ladino (es. 5), fondamentale per accedere ai posti della pubblica amministrazione, che si consegue passando un esame per l'accertamento della conoscenza della lingua e della cultura ladina (Florian, 2011: 74):

(5)

L'obietif del patentin chel lò l'é na forta motivazion segur perché i disc se dò cinc egn de liceo posse: ciapar l patentin ence se se fas demò n'ora en setemana però:/ i bec i me à dit “A far ence gramatica te scola l'é muie emportant perché emparon a l skriver!”.

‘L'obiettivo del patentino, quello è sicuramente una forte motivazione perché dicono, se dopo cinque anni di liceo posso prendere il patentino, anche se si fa solo una ora a settimana, però... I ragazzi mi hanno detto “Fare anche grammatica a scuola è molto importante, perché impariamo a scrivere!”.

[F, 37, Vigo di Fassa (insegnante)]

La consapevolezza delle interferenze con l'italiano è diffusa, ma non appare come una minaccia per la trasmissione della lingua e per il suo futuro; a prevalere, anche qui, è il valore identitario del parlare ladino, che si esprime nella volontà di salvaguardarlo e mantenerlo per così dire in vita, pur se “con molte influenze italiane”:

(6)

Comunque noi rejonon con muie de influenze taliane de chiò e de lò/ però comunque l'important l'é magari ge rejonar ence un talian che ge somea al ladin ai nosc fias/ però comunque l mantegnir perché alla fine l'é nosc esser.

‘Comunque noi parliamo con molte influenze italiane di qua e di là, però comunque l'importante è magari parlare anche un italiano che somiglia al ladino ai nostri figli, però comunque mantenerlo, perché alla fine è il nostro essere’.

[F, 19 anni, Vigo di Fassa]

Le opinioni espresse dai genitori sugli atteggiamenti dei giovani sembrano decisamente più pessimiste, anche se si nota in questo caso una netta differenziazione tra i comuni dell'alta e bassa valle (Moena e Canazei) e quelli del centro valle. La particolarità di Moena e Canazei (le località più turistiche della Ladinia Trentina, cfr. Dell'Aquila, 2010) è stata rilevata anche dalla *Survey Ladins*, che sottolinea come questi due comuni, i più popolati della valle, sembrano essere “spiccatamente meno ladini degli altri” (Dell'Aquila - Iannàccaro, 2006: 109), seppure per motivi diversi: da un lato la particolare posizione storica, geografica e culturale di Moena, comune

al confine con la Val di Fiemme, dall'altra l'alto numero di immigrati, i cosiddetti *foresc*, a Canazei.

In generale, si ritiene che i giovani del centro valle (Vigo e Pozza) siano i più inclini a parlare ladino (es. 7), mentre a Moena e Canazei quest'ultimo si stia perdendo e sia riservato a circostanze ristrette:

(7)

I bec i lo rejon bolintiera chiò te chisc pajjes del zenter de la val. Fora:, Moena e Cianacei/ me sà che la maoranza ence se vegn da familia ladina de reisc i rejon più che auter per talian.

‘I giovani lo parlano volentieri qui in questi paesi del centro della valle. Fuori, Moena e Canazei, mi sa che la maggioranza, anche se viene da famiglia ladina d’origine parla più che altro italiano.’

[M, 58, Moena]

(8)

Cheche me fàs a mi cert l'è che// i tosac se no l'è na situazion olache sa che: se cogn rejonar ladin più nesciun rejon ladin amàncol ja Moena/ per dir i tosac anter de ic i rejon talian! E ge veje ence: pecia jent/ che ge rejon/ ladin al fiol.

‘Quello di cui sono certa è che i ragazzini se non è una situazione dove sanno che devono parlare ladino più nessuno parla ladino almeno a Moena, per dire, i bambini tra di loro parlano italiano! E io vedo anche poca gente che parla ladino al figlio.’

[F, 57, Moena]

(9)

Fosc ta Cianacei l'è n'otra situazion (...)/ No sè se l'è na rejon de sentir l lengaz massa puret o: massa da pera jent o chel che l'è comunque: la jent preferesc ge insegnar l talian/ e allora ence i bec dapò anter de ic se cordan sul talian.

‘Forse a Canazei c’è un'altra situazione. Non so se il motivo sia sentire il linguaggio troppo misero o troppo da povera gente o quel che è, comunque la gente preferisce insegnare loro l’italiano, e allora anche i bambini dopo tra di loro si accordano sull’italiano.’

[F, 42, Canazei]

Si vede chiaramente, negli esempi 8 e 9, come le opinioni espresse sul comportamento dei giovani rivelino già quello che è ritenuto essere l’atteggiamento più diffuso dei genitori (come accennato al §3): è la mancata trasmissione da parte di questi ultimi che provoca la perdita del ladino nei giovani; grazie agli stimoli positivi che vengono da scuola e Istituto Ladino, sono invece proprio i giovani a richiedere esplicitamente di parlarlo:

(10)

I mie fiei ogni tant i me domana “Dai parlon ladin ensema”/ fosc perché canche i é a scola i se troa che i volesse magari saer parlar miec no? E allora ogni tant proon.

‘I miei figli ogni tanto mi chiedono “Dai, parla ladino con noi”, forse perché quando sono a scuola trovano che vorrebbero magari saper parlare meglio, no? E allora ogni tanto proviamo.’

[F, 41, Moena]

5. Gli atteggiamenti dei genitori

Come si è visto, i genitori, ancora parlanti ladino (cfr. es. 1), sembrano, almeno nella percezione degli intervistati, aver interrotto la trasmissione della lingua ai propri figli, in particolar modo nei comuni di Moena e Canazei. Questa interruzione è ricondotta dagli intervistati essenzialmente alle due motivazioni che abbiamo già visto (§1): la prima, la presunta inutilità pratica e comunicativa della lingua di minoranza (es. 11), porterebbe i genitori a considerare il ladino come una lingua di secondaria importanza e al conseguente rifiuto di parlarla coi propri figli (es. 12):

(11)

L'è un da Soraga che so mare l'é da chiò so pare l'é da fora e ge é semper rejonà talian semper! "Ah l'ladin no l'serfa nia ma che te frega".

‘C’è uno di Soraga che sua madre è di qui, suo padre è di fuori e gli hanno sempre parlato italiano, sempre! “Ah, del ladino non te ne fai niente, ma che ti importa...”’.

[F, 19, Soraga]

(12)

L'è muie de familie che l'é tirà endò perché le dis che l'ladin l'é n lengaz di serie B.

‘Ci sono molte famiglie che si sono tirate indietro perché dicono che il ladino è una lingua di serie B’.

[M, 19, Pozza di Fassa]

La seconda ragione riguarda la preoccupazione che l’insegnamento scolastico della lingua di minoranza possa risultare dannoso per l’apprendimento della lingua di maggioranza (cfr. §1). Come succede spesso in situazioni di questo tipo, con la lingua di minoranza a contatto con una o più lingue standard e di prestigio maggiore, i genitori non solo interrompono la trasmissione della lingua di minoranza, ma sono contrari anche all’insegnamento a scuola (es. (13)), nel timore che questo possa compromettere l’apprendimento della lingua standard (es. (14)):

(13)

Muie i é contrari/ soraldut a l'introduzion de chisc progetti per fascian te le scole (...)/ Fosc i peissa che alora: se un el rejonà ladin pò l'talian no l'rejonà corretamente o dalvers.

Molti sono contrari, soprattutto all’introduzione di questi progetti in fassano nelle scuole. Forse pensano che allora se uno parla ladino poi l’italiano non lo parla correttamente, o bene’.

[F, 27, Soraga]

(14)

L'è l'preconcet che: l'bilinguism soraldut se l'se trata de n lengaz de mendranza/ el cree difficoltà enveze che: esser n arichiment (...). L'è chi che veit l'arichiment e chi che: per precongetti o comunque: pecia conoscenza/ i pensa che le difficoltà del pop col talian i vegn percheche l'é l'ladin

‘C’è il preconetto che il bilinguismo, soprattutto se si tratta di una lingua di minoranza, crei difficoltà invece che essere un arricchimento. C’è chi vede l’arricchimento e chi per preconetti o poca conoscenza pensa che le difficoltà del bambino con l’italiano vengano perché c’è il ladino’.

[F, 37, Soraga]

Queste affermazioni sono in controtendenza rispetto a quanto rilevato dalla *Survey Ladins*, le cui risposte alla domanda 84, “Crede che l’uso del ladino in famiglia possa creare difficoltà scolastiche ai bambini?”, vedeva in tutti i paesi della valle il netto prevalere delle risposte “Poco” e “Per niente” (71% in media) (Dell’Aquila - Iannàccaro, 2006: 352). Una percentuale non trascurabile (67,1%) indicava inoltre, in risposta alla domanda 83, “Potendo scegliere la lingua della scuola in cui mandare i suoi figli, li manderebbe alla scuola...”, che la propria preferenza andava alla scuola ladina (Dell’Aquila - Iannàccaro, 2006: 350). Questa discrepanza è forse spiegabile alla luce del metodo utilizzato per la presente ricerca, le cui domande erano volte a elicitarle, come già sottolineato, riflessioni sugli atteggiamenti altrui, più che sui propri. Di conseguenza, nessuno dei genitori si è dichiarato apertamente ostile all’insegnamento del ladino a scuola (sottolineandone anzi l’utilità come stimolo per parlarlo anche a casa); è stata invece frequente proprio la risposta che attribuiva questo atteggiamento agli altri, come negli esempi appena visti.

Nello specifico della situazione fassana, si pone anche il problema della possibile concorrenza tra le diverse lingue insegnate oltre all’italiano, ossia il ladino e le lingue straniere: le prime “possono essere sentite dagli insegnanti, ma soprattutto dai genitori degli scolari/studenti, come antagoniste delle lingue più forti e più facilmente spendibili nel mondo del lavoro, come il tedesco e soprattutto l’inglese” (Cordin, 2011: 15):

(15)

La maor part dei genitori i é a una/ i é contenc che se l ensegne/ propri perché ge sà na roba naturale (...). L’é zachei che m’à dit “Mi mare: la à amò dit fossa miec che l’ora la fajassade: te n’auter lengaz meton che fajassade n’ora en più de ingleis o de todesc piuttosto che de ladin, che tanto chel lò el rejonon demò chiò e n bel festidech a la fin se l fajade te scola”/ Segur la maor part l’era a una// Ecco e m’à ence dit le motivazion, per l patentin ma ence per vardar de tener su n lengaz che: se sa ensoma: jà l’é n lengaz de mendranza che se l reiona de pec// vardar de tener su perché comunque l’é leà: a l’identità.

‘La maggior parte dei genitori è d’accordo, sono contenti che si insegni, proprio perché sembra loro una cosa naturale. C’è qualcuno che mi ha detto “Mia madre ha detto che sarebbe meglio che l’ora la faceste in un’altra lingua, mettiamo, che faceste un’ora in più di inglese o di tedesco piuttosto che di ladino, che tanto quello lo parliamo solo qui, e chisseneffrega, alla fine, se lo fate a scuola.” Di sicuro la maggior parte era d’accordo. Ecco, e mi hanno anche detto le motivazioni, per il patentino, ma anche per vedere di salvaguardare una lingua che si sa, insomma, già è una lingua di minoranza che si parla poco... Vedere di salvaguardarla perché comunque è legata all’identità.

[F, 37, Vigo di Fassa (insegnante)]

Emerge in (15) il paradosso che Sasse (1992) definisce come atteggiamenti “schizofrenici” dei parlanti di lingue minoritaria, per i quali “the retention of the [minority] language is valued positively for one reason, and negatively for another” (Sasse, 1992: 14). Da un lato, i genitori sono d’accordo all’insegnamento del ladino, che deve essere salvaguardato sia per motivi utilitaristici (l’obiettivo del patentino di cui abbiamo già discusso al §4) sia per motivi identitari; dall’altro, lo stesso inse-

gnamento è visto come fondamentalmente inutile, soprattutto se va a discapito di lingue di maggior prestigio e spendibilità sul mercato del lavoro come il tedesco e l'inglese.

6. *Il futuro del ladino e il ruolo delle istituzioni*

La domanda dell'intervista concernente il futuro del ladino, più diretta rispetto alle altre, poiché chiedeva un'opinione personale del parlante che riflettesse esplicitamente la propria opinione sullo stato di salute della lingua, ha evidenziato un certo pessimismo, specialmente nella fascia d'età dei genitori (esempi 16 e 17). I più giovani, pur esprimendo a loro volta preoccupazione, in particolar modo per quanto riguarda la trasmissione della lingua, ribadiscono comunque la fiducia nella scuola come sostegno per la salvaguardia della lingua (es. 18):

(16)

Secondo me doventerà un lengaz da:// l'é burt el dir però secondo me più da museo da: enrescida./ Però veide la mia situazion laite ta Cianacei l'é: na situazion olache ormai el fascian l'é un lengaz dijon più per/ tradizion na roba da mosciar canche rua jent.

‘Secondo me diventerà una lingua da... È brutto dirlo però secondo me più da museo, da ricerca. Però vedo la mia situazione a Canazei, c'è una situazione dove ormai il fassano è una lingua diciamo più per tradizione una cosa da mostrare quando arriva gente’.

[F, 42, Canazei]

(17)

L davegnir del ladin? Giò e mi coleghes sion per coche die giò per l'accaniment terapeutico/ giò fiduzia n'é però:// l'é n lengaz picol l'é pech da far/ l'é pech da far.

‘Il futuro del ladino? Io e i miei colleghi siamo per quello che io chiamo l'accanimento terapeutico. Io fiducia ne ho però... È una lingua piccola, c'è poco da fare, c'è poco da fare’.

[M, 52, Vigo di Fassa (insegnante)]

(18)

Io sono abbastanza negativa perché: sarà semper più senester no sé/ Da na part veide che l'é abbastanza immigrazione da fora e allora la jent/ se ence demò l'é un genitore che perla talian i tende a se tegnir de mèl e parlar talian/ Però da l'autra l'é ence la scola ades che l'à fat el bilinguism e comunque ence rispetto a canche sie gi a scola, i à fat enormi: veresc inant e: i ha introdotto ence el/ come se dis/ il veicolare ladino veicolare/ e allora chela robes lo deida proprio muie/ e ence se magari lo rejona demanco però lo cognosc comunque ben.

‘Io sono abbastanza negativa perché sarà sempre più strano, non so. Da una parte vedo che c'è abbastanza immigrazione da fuori e allora la gente tende a tenersi di meno e parlare italiano. Però dall'altra c'è anche la scuola adesso che ha fatto il bilinguismo e comunque anche rispetto a quando sono andata io a scuola, ha fatto enormi passi avanti, e ha introdotto anche il... Come si dice, il veicolare, ladino veicolare, e allora quelle cose lo aiutano proprio molto, e anche se magari lo parlano di meno però lo conoscono comunque bene’.

[F, 28, Canazei]

La fiducia nella scuola è ribadita anche nei seguenti stralci, dove emerge una forte consapevolezza da parte dei parlanti della necessità di adottare strumenti adeguati alla salvaguardia della lingua:

(19)

Se cogn adotar strumenc per cercar de stravardar l lengaz/ desche l'OLFED o il museo o: le attività che vegn fates se no s' se no l va: perdù.

‘Bisogna adottare strumenti per cercare di salvaguardare la lingua, come l'OLFED o il museo le attività che vengono fatte, sennò sì sennò va perduto.’

[F, 27, Soraga]

(20)

Dipende dut se ven rejonà te ciasa secondo me/ perché al di là de chel che le pol esser la scola, che pol esser n didament però: l'è proprio da la famiglia che part l dut.

‘Dipende tutto se viene parlato a casa secondo me, perché al di là di quello che può essere la scuola, quello può essere un aiuto però è proprio dalla famiglia che parte il tutto.’

[F, 36, Moena]

In conclusione, pur riconoscendo il ruolo fondamentale di scuola e Istituto Ladino, sembra comunque che sia la famiglia a essere considerata il mezzo privilegiato di trasmissione per quanto riguarda la salvaguardia e il futuro stesso del ladino (es. 20): se sono i genitori stessi a interromperla, per il ladino il futuro è segnato in ogni caso.

7. Conclusioni

Dalle percezioni espresse dai parlanti in relazione a se stessi e agli altri emergono tendenze distinte. Innanzitutto, sono chiari l'atteggiamento positivo e la fiducia che essi nutrono nei confronti delle istituzioni, in particolar modo della scuola e dell'Istituto Ladino. La prima in particolar modo sembra essere vista come la vera fautrice della trasmissione della lingua ladina in Val di Fassa; la sua importanza viene riconosciuta sia dai giovani, che ne sottolineano l'utilità soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento del ladino scritto (es. 5), di altrimenti difficile apprendimento in altri contesti, sia dai genitori, che ne segnalano anche la funzione di stimolo per la (ri)nascita del desiderio di imparare e parlare il ladino e il conseguente incoraggiamento all'uso in contesti anche non scolastici. Gli intervistati riconoscono inoltre (come nell'es. 18) il miglioramento della qualità dell'insegnamento scolastico del ladino negli ultimi anni: è questo un importante segno della consapevolezza dei parlanti dei risultati degli investimenti, in termini di denaro e di persone, che sono stati fatti a salvaguardia e a promozione della lingua ladina (cfr. Carli, 2007; Chiocchetti, 2007). Allo stesso modo, però, rimane difficile scalzare il pregiudizio che l'insegnamento della lingua di minoranza sia tutto sommato inutile, in particolare se va a discapito di lingue di maggior prestigio e spendibilità sul mondo del lavoro, come l'inglese o il tedesco.

Per quanto riguarda invece le percezioni dei parlanti nei confronti dei propri atteggiamenti, è chiaro che i giovani hanno limpida consapevolezza dello “stato di salute” del ladino da loro parlato, fortemente interferito dall’italiano (è emblematico in tal senso l’esempio 6¹²), ma sono altrettanto consapevoli della propria volontà di continuare a parlarlo, dimostrando quindi un atteggiamento molto positivo nei confronti della lingua minoritaria. D’altra parte, la fascia d’età più adulta sembra giudicare negativamente i giovani, colpevoli di non parlare più ladino, ma allo stesso tempo emerge in queste opinioni l’autocritica per avere per primi interrotto la trasmissione; interruzione a cui, come già visto, sembrerebbe stare ponendo rimedio la scuola.

In conclusione, fatte queste considerazioni, e fermi restando i limiti della ricerca già evidenziati (primo fra tutti l’ampiezza del campione), si può affermare che sia presente nella comunità Fassana un’alta consapevolezza metalinguistica (quella “cultura linguistica”, auspicata da Carli (2007: 117)), che si sta formando anche e soprattutto grazie agli sforzi delle istituzioni presenti sul territorio), che si traduce, nonostante i pregiudizi di cui abbiamo detto, in un atteggiamento generalmente positivo nei confronti della lingua di minoranza, della sua trasmissione e del suo insegnamento scolastico, specialmente da parte della fascia d’età più giovane, per cui il legame identitario con il ladino sembra essere particolarmente forte, tanto da definirlo “il nostro essere” (es. 6).

Bibliografia

- BAKER C. (1988), *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- BAKER C. (1992), *Attitudes and Languages*, Multilingual Matters, Clevedon.
- BECK D. - LAM Y. (2008), Language loss and linguistic suicide: A case study from the Sierra Norte de Puebla, Mexico, in CUMMINS S. - JANOSKI B. - SHAW P.A. (eds.), *All the things you are: A Festschrift for Jack Chambers*, Toronto Working Papers in Linguistics, Toronto: 5-16.
- BERRUTO G. (2007), Situazioni sociolinguistiche e tutela delle lingue minoritarie. Considerazioni alla luce della *Survey Ladins*, in *Mondo Ladino* 31: 37-63.
- BERRUTO G. (2008), Note di sociolinguistica alpina: varietà minoritarie a confronto, in BLAIKNER-HOHENWART G. ET AL. (a cura di), *Ladinometria. Festschrift für Hans Goebel zum 65. Geburtstag/Miscellanea per Hans Goebel per il 65° compleanno/Publicazione en onour de Hans Goebel en gaujon de si 65 agn*, Vol. 1, Universität Salzburg, Fachbereich Romanistik/Istitut Cultural Ladin, Salzburg/Vich: 105-123.
- BETTONI C. (2001), *Imparare un'altra lingua*. Laterza, Bari.
- CARLI A. (2007), La “voce dei ladini” sulla questione della standardizzazione, in *Mondo Ladino* 31: 85-122.

¹² Dove peraltro è interessante notare come la forma (che presenta numerosi prestiti dall’italiano: *comunque, perché, alla fine*) esprima perfettamente il contenuto (“Noi parliamo un ladino con molte influenze italiane”).

CHIOCCHETTI F. (2007), È (ancora) possibile una politica linguistica nelle Valli ladine?, in *Mondo ladino* 31: 285-295.

CHIOCCHETTI F. (2010), Politiche culturali ed educazione linguistica: Esperienze dalla comunità ladina di Fassa. Presentazione in occasione del seminario *Lingue di Minoranza e Scuola. A dieci anni dalla L. 482/99*, Roma.

CHIOCCHETTI N. - IORI V. (2002), *Gramatica del ladin fascian*, Istitut Cultural Ladin Majon de Fascegn, Vich.

CORDIN P. (2011), Intorno a un progetto: esperienze, riflessioni, proposte, in CORDIN P. (a cura di), *Didattica di lingue locali: esperienze di ladino, mòcheno e cimbro nella scuola e all'università*, FrancoAngeli, Milano: 7-25.

DELL'AQUILA V. (2010), Comunità ladina, in *Enciclopedia dell'Italiano Online Treccani* 2010. [www.treccani.it/enciclopedia/comunita-ladina_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/comunita-ladina_(Enciclopedia_dell'Italiano)).

DELL'AQUILA V. - IANNACCARO G. (2006), *Survey Ladins. Usi linguistici nelle Valli Ladine*, Regione Autonoma Trentino-Alto Adige, Trento.

DENISON N. (1977), Language death or language suicide?, in *Linguistics* 191: 13-22.

FLORIAN M. (2011), L ladin tl sistem formatif de Fascia: Dal ladin curicolèr al ladin veicolèr/Il ladino nel sistema formativo della Val di Fassa: Dal ladino curricolare al ladino veicolare, in RIFESSER T. - VIDESOTT P. (a cura di), *L ladin tl sistem formatif/Das Ladinische im Bildungssystem/Il ladino nel sistema formativo*, Bu.Press, Bolzano: 65-74.

GARZON S. (1992), The process of language death in a Mayan community in southern Mexico, in *International Journal of the Sociology of Language* 93: 53-66.

IANNACCARO G. (2010), *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla legge 482/99*, MIUR, Roma.

IANNACCARO G. - DELL'AQUILA V. (2000), Alla ricerca della comunità linguistica: spunti dal concetto di lingua madre, in MARCATO G. (a cura di), *Isole linguistiche? Per un'analisi dei sistemi in contatto*, Unipress, Padova: 361-371.

JONES M.C. (1996), The role of the speaker in language obsolescence: The case of Breton, in *Journal of French Language Studies* 6: 45-73.

LABOV W. (1972), *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania, Philadelphia.

LABOV W. (1973), Lo studio del linguaggio nel suo contesto sociale, in GIGLIOLI P. (a cura di), *Linguaggio e società*, il Mulino, Bologna: 331-355.

RASOM S. (2011), Varietà locali e standardizzazione. Esperienze nelle scuole ladine, in CORDIN P. (a cura di), *Didattica di lingue locali. Esperienze di ladino, mòcheno e cimbro nella scuola e nell'università*, FrancoAngeli, Milano: 23-38.

SASSE H.-J. (1992), Theory of language death, in BRENZINGER M. (a cura di), *Language death: factual and theoretical explorations with special reference to East Africa*, Mouton de Gruyter, Berlin: 7-30.

TOSO F. (2008), *Le minoranze linguistiche in Italia*, il Mulino, Bologna.

La nuova collana di STUDI AItLA accorpa le precedenti due collane dell'Associazione, quella degli «Atti» del convegno annuale e gli «Strumenti per la ricerca». La nuova collana, costituita da volumi collettivi e monografie dedicate a temi e problemi della linguistica applicata, è stata avviata con il passaggio dalla pubblicazione cartacea presso l'editore Guerra di Perugia a quella elettronica sul sito dell'Associazione con l'impaginazione curata da Officina21 di Milano. La collana STUDI AItLA è ad accesso libero per tutti gli interessati.

L'elenco dei volumi finora pubblicati indica la continuità storica delle attività editoriali dell'AItLA.

Collana degli «Atti»

Atti del 2° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA) a cura di Camilla Bettoni, Antonio Zampolli, Daniela Zorzi. Guerra Edizioni, Perugia, 2001.

Atti del 3° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA) a cura di Giuliano Bernini, Giacomo Ferrari, Maria Pavesi. Guerra Edizioni, Perugia, 2004.

Atti del 4° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA) a cura di Giorgio Banti, Antonietta Marra, Edoardo Vineis. Guerra Edizioni, Perugia, 2005.

Atti del 5° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), "Problemi e fenomeni di mediazione linguistica e culturale" a cura di Emanuele Banfi, Laura Gavioli, Cristina Guardiano, Massimo Vedovelli. Guerra Edizioni, Perugia, 2006.

Atti del 6° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), "Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative" a cura di Marina Chini, Paola Desideri, Maria Elena Favilla, Gabriele Pallotti. Guerra Edizioni, Perugia, 2007.

Atti del 7° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), "Aspetti linguistici della comunicazione pubblica e istituzionale" a cura di Cristina Bosio, Bona Cambiaghi, M. Emanuela Piemontesa, Francesca Santulli. Guerra Edizioni, Perugia, 2008.

Atti dell'8° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), "Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea" a cura di Gaetano Berruto, Joseph Brincat, Sandro Caruana, Cecilia Andorno. Guerra Edizioni, Perugia, 2009.

Atti del 9° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), "Oralità e scrittura" a cura di Carlo Consani, Cristiano Furiassi, Francesca Guazzelli, Carmela Perta. Guerra Edizioni, Perugia, 2009.

Atti del 10° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), "Lingue e culture in contatto. In memoria di Roberto Gusmani" a cura di Raffaella Bombi, Mari D'Agostino, Silvia Dal Negro, Rita Franceschini. Guerra Edizioni, Perugia, 2011.

Atti dell'11° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), "Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta" a cura di Giuliano Bernini, Cristina Lavinio, Ada Valentini, Miriam Voghera. Guerra Edizioni, Perugia, 2012.

Atti del 12° Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA) a cura di Cristina Bosisio, Stefania Cavagnoli. Guerra Edizioni, Perugia, 2013.

Collana degli «Strumenti per la ricerca»

1. *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proposte, scuse in italiano lingua seconda* di Elena Nuzzo. Perugia, Guerra Edizioni, 2007.

2. *Più lingue, più identità. Code Switching e costruzione identitaria in famiglie di emigrati italiani* di Sergio Pasquandrea. Perugia, Guerra Edizioni, 2008.

3. *Corpora di Italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*, a cura di Cecilia Andorno e Stefano Rastelli. Perugia, Guerra Edizioni, 2009.

4. *La mediazione linguistico-culturale: una prospettiva interazionista* a cura di Laura Gavioli. Perugia, Guerra Edizioni, 2009.

5. *"Game [not] over"* di Ivan Lombardi. Perugia, Guerra Edizioni, 2013.

6. *Nuove prospettive sulla produzione artistica in LIS* di Ambra Zaghetto. Perugia, Guerra Edizioni, 2013.

finito di stampare
nel mese di dicembre 2014
presso la LITOGRAFIA SOLARI
Peschiera Borromeo (MI)

